SCHULISCHE IMPROVISATION ZWISCHEN MUSIKDIDAKTISCHEM ANSPRUCH UND UNTERRICHTLICHER UND KULTURELLER ALLTAGSWIRKLICHKEIT

vorgelegt von
Wilfried Raschke

als DISSERTATION zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.) vom Promotionsausschuß der Abteilungen 12 - 16 der Universität Dortmund für das Fach Musik angenommen.

Dortmund
~~1983~~
1984

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41538101_0003

SCHULISCHE IMPROVISATION ZWISCHEN MUSIKDIDAKTISCHEM ANSPRUCH UND UNTERRICHTLICHER UND KULTURELLER ALLTAGSWIRKLICHKEIT

vorgelegt von
Wilfried Raschke

als DISSERTATION zur Erlangung des Grades eines Doktors der Erziehungswissenschaften (Dr. paed.) vom Promotionsausschuß der Abteilungen 12 - 16 der Universität Dortmund für das Fach Musik angenommen.

Dortmund
1983

1. Gutachter: Prof. Dr. Martin Geck

2. Gutachter: Prof. Dr. Willi Gundlach

Tag der mündlichen Prüfung: 19.1.1984

G L I E D E R U N G

		SEITE
1	EINLEITUNG	1
2	DEFINITIONEN FÜR IMPROVISATION	5
3	GESCHICHTE DER IMPROVISATION IN DER MUSIKDIDAKTIK	13
3.1	Der Philanthropismus	13
3.2	Die Ära Kestenberg	22
3.3	Die Improvisation nach 1955	38
4	IMPROVISATION IN DEN RICHTLINIEN FÜR DEN MUSIKUNTERRICHT IN NORDRHEIN-WESTFALEN	59
4.1	Grundschule	61
4.2	Hauptschule	64
4.3	Realschule	66
4.4	Richtlinien Gymnasium, Sekundarstufe I	70
4.5	Richtlinien Gymnasium, Sekundarstufe II	73
4.6	Richtlinien für die Gesamtschule	75
5	IMPROVISATION IN UNTERRICHTSWERKEN FÜR DEN MUSIKUNTERRICHT, SOWEIT SIE AN DORTMUNDER SCHULEN VERTRETEN SIND	81
5.1	Unterrichtswerke für die Primarstufe	84
5.1.1	Unser Liederbuch Peter Fuchs und Willi Gundlach	84
5.1.1.1	Umfrageergebnisse	84
5.1.1.2	Aufbau	84
5.1.1.3	Improvisation	85

		SEITE
5.1.2	Unser Musikbuch für die Grundschule Dudelsack, Peter Fuchs und Willi Gundlach	92
5.1.2.1	Umfrageergebnisse	92
5.1.2.2	Aufbau	92
5.1.2.3	Improvisation	92
5.1.3	Willkommen lieber Tag, Richard Rudolf Klein	96
5.1.3.1	Umfrageergebnisse	96
5.1.3.2	Aufbau	98
5.1.3.3	Improvisation	98
5.1.4	Die Zugabe, 10 x 9 neue Lieder für Kinder, Band 1 (Grundschule), Heinz Lemmermann	98
5.1.4.1	Umfrageergebnisse	98
5.1.4.2	Aufbau	98
5.1.4.3	Improvisation	99
5.1.5	Musik macht Spaß, Ingeborg Becker und Heinz Jung	99
5.1.5.1	Umfrageergebnisse	99
5.1.5.2	Aufbau	99
5.1.5.3	Improvisation	99
5.2	Unterrichtswerke für die Sekundarstufe I	102
5.2.1	Banjo, Musik 5/6, Clauß, Geck, Kemen und Küntzel	102
5.2.1.1	Umfrageergebnisse	102
5.2.1.2	Aufbau	102
5.2.1.3	Improvisation	102

		SEITE
5.2.2	Banjo Musik 7 - 10, Clauß, Geck, Kemen und Küntzel	106
5.2.2.1	Umfrageergebnisse	106
5.2.2.2	Aufbau	107
5.2.2.3	Improvisation	107
5.2.3	Resonanzen Sekundarstufe I, Band 1, Neuhäuser, Reusch und Weber	111
5.2.3.1	Umfrageergebnisse	111
5.2.3.2	Aufbau	111
5.2.3.3	Improvisation	112
5.2.4	Resonanzen Sekundarstufe I, Band 2, Neuhäuser, Reusch und Weber	115
5.2.4.1	Umfrageergebnisse	115
5.2.4.2	Aufbau	116
5.2.4.3	Improvisation	116
5.2.5	Musik um uns 5./6. Schuljahr, Binkowski, Brändle und Hug	122
5.2.5.1	Umfrageergebnisse	122
5.2.5.2	Aufbau	122
5.2.5.3	Improvisation	122
5.2.6	Musik um uns 7. - 10. Schuljahr, Binkowski, Brändle und Prinz	126
5.2.6.1	Umfrageergebnisse	126
5.2.6.2	Aufbau	127
5.2.6.3	Improvisation	127
5.2.7	Sequenzen, Musik Sekundarstufe I, Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik	133
5.2.7.1	Umfrageergebnisse	133
5.2.7.2	Aufbau	133
5.2.7.3	Improvisation	133

		SEITE
5.2.8	Musik im Leben, Band I, Heer, Knorr und Rabsch	135
5.2.8.1	Umfrageergebnisse	135
5.2.8.2	Aufbau	135
5.2.8.3	Improvisation	136
5.2.9	Musik im Leben, Band II, Rabsch und Heer	136
5.2.9.1	Umfrageergebnisse	136
5.2.9.2	Aufbau	136
5.2.9.3	Improvisation	136
5.2.10	Musik aktuell, Breckoff, Kleinen, Krützfeldt, Nicklis, Rössner, Rogge, Segler	137
5.2.10.1	Umfrageergebnisse	137
5.2.10.2	Aufbau	137
5.2.10.3	Improvisation	137
5.2.11	Sonstige Unterrichtswerke	139
5.3	Unterrichtswerke für die Sekundarstufe II	139
5.4	Resümee der Unterrichtswerke	144
6	BEFRAGUNGSAKTION IN DORTMUNDER SCHULEN	146
6.1	Erläuterungen zur Befragungsaktion	146
6.2	Erläuterungen zum Fragebogen	149
6.3	Ergebnisse der Befragung	152
6.3.1	Grundschulen	152 a
6.3.2	Hauptschulen	164
6.3.3	Realschulen	177

		SEITE
6.3.4	Gymnasien	186
6.3.5	Gesamtschule	197
6.3.6	Die Schulen im Vergleich	204
7	DORTMUNDER KONZERTSTATISTIK 1981	236
8	EXKURS: ZUM REZEPTIONSVERHALTEN JUGENDLICHER	244
9	SCHULISCHE IMPROVISATION AUF DER BASIS POPMUSIKALISCHEN MATERIALS	254
10	KONSEQUENZEN	263
11	AUSBLICK	265
11.1	Neuere musikdidaktische Ansätze	265
11.2	Neuere Unterrichtswerke	272
11.3	Handreichungsliteratur	273
11.3.1	Einzelveröffentlichungen	273
11.3.2	Unterrichtseinheiten	286
	LITERATURVERZEICHNIS	295
	ANHANG	306

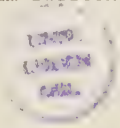
1 EINLEITUNG

Der überwiegende Teil aller Arten von Musik, der im Laufe der Menschheitsgeschichte gemacht wurde, ist "schriftlose" Musik, also nicht aufgeschriebene Musik, in welcher "Komponist" und "ausübender Musiker" ein-und-dieselbe Person sind. Diese Musik hatte und hat jeweils Anteile, die vorgegeben sind, und Anteile, die aus dem Augenblick des Musizierens heraus ("aus dem Stegreif") jeweils neu gemacht werden. Ich denke hier an die Musik der Naturvölker, an alle Arten primärer Volksmusik, aber auch an die Kunstmusik außereuropäischer Kulturen (Arabien, Indien u.a.). In dieser Musik gibt es den Begriff "Improvisation" im engeren Sinne nicht, weil diese Musik immer einen Anteil von "Improvisation" hat, abhängig und qualitativ unterschiedlich je nach dem Entwicklungsstand der Musik und der Originalität des jeweiligen Künstlers.

In der abendländischen Kunstmusik hat sich eine Spezialisierung und Arbeitsteilung herausgebildet. Auf der einen Seite steht der Komponist, der immer kompliziertere Werke erfindet, die er im Gedächtnis nicht mehr behalten kann, vielmehr aufschreiben muß. Auf der anderen Seite steht der ausübende Musiker, der diese geschriebenen Werke lediglich reproduziert oder sogar nur Teile davon, nämlich wenn er mit anderen zusammen spielt.

Diese Entwicklung hat zwar einerseits zu einer enormen "Niveausteigerung" in der abendländischen Musikentwicklung geführt, andererseits ist die damit verbundene Arbeitsteilung auch immer wieder als unbefriedigend oder gar als eine Art Entfremdung aufgefaßt worden.

Zum einen ging die Spontaneität beim Kompositionsakt verloren - komponieren hieß sozusagen "ausklügeln von Musik" auf dem Papier, Kommunikation mit anderen fand dabei in der Regel nicht statt -, zum zweiten wurden die ausüben-



den Musiker zu bloßen Vollzugsorganen degradiert und zum dritten ging die Kommunikation der Musiker im Ensemble oder Orchester weitgehend verloren.

In der abendländischen Musik hat sich, um dieser "Entfremdung" wenigstens teilweise entgegenzuwirken, ein Typus des Künstlers herausgebildet, der aus dem Augenblick heraus komponiert: der Improvisator. Er ist vor allem auf solistische Tätigkeit auf einem Tasteninstrument - in Ausnahmefällen auch auf einem Melodieinstrument - festgelegt. Beispiele wären C.Ph.E. Bach, W.A. Mozart, L. van Beethoven, F. Liszt bis hin zu Keith Jarrett.

Auch in der Musikerziehung ist diese "Entfremdung" beklagt worden, vor allem in der Kunsterziehungsbewegung, der Jugendmusikbewegung im ersten Drittel unseres Jahrhunderts. Hier sollten ja vor allem die sogenannten musischen Fächer die Aufgabe übernehmen, dem arbeitsteiligen Funktionieren des Menschen in der Industriegesellschaft entgegenzuwirken und zu einem ganzheitlichen Tun wenigstens im Bereich der Kunst anzuregen. Auch hier spielt die Improvisation als eine Idee, die Arbeitsteiligkeit und Entfremdung im musikalischen Produktionsprozeß aufzuheben, eine Rolle. Wenn also künftig in dieser Arbeit von Improvisation die Rede ist, so muß man sich immer diesen Hintergrund vor Augen halten: Improvisation in der Kunstmusik als auch in der Musikpädagogik als ein Gegenbegriff zu einer Produktionsweise von Musik, die zwischen aufgeschriebenen Kompositionen und der Reproduktion dieses Geschriebenen in der Aufführung unterscheidet.

Die Improvisationsformen, die man in der Wiedergabe von Volksmusik, im Jazz und in der Rockmusik antrifft, gehören ihrem Wesen nach einer Zeit und Kultur an, in der es diese Trennung zwischen Komponist und ausübendem Musiker noch nicht gab. Es ist aber üblich geworden, sie

für improvisatorische Musik zu reklamieren. Dieser etwas ungeschichtliche, erweiterte Begriff der Improvisation soll im weiteren auch beibehalten werden, um dem gegenwärtigen Sprachgebrauch gerecht zu werden.

Innerhalb der Musikerziehung hat "improvisierte Musik" einen festen Platz. Das dokumentiert sich in den Richtlinien für den Musikunterricht und schlägt sich nieder in der fachspezifischen Literatur und den Unterrichtswerken für Musik.

Im Rahmen dieser Arbeit will ich untersuchen, welchen Stellenwert improvisierter Musik in der Musikdidaktik zugewiesen wird und wie sie sich in der Praxis durchgesetzt und bewährt hat, verbunden mit der Frage, ob diese improvisierte Musik für Jugendliche überhaupt relevant ist.

Dazu gebe ich einen kurzen Überblick über die Geschichte der Improvisation in der Musikerziehung und vergleiche mit dem aktuellen Stand der Richtlinien für den Musikunterricht in Nordrhein-Westfalen.

Durch eine Fragebogenaktion an allen Dortmunder Schulen habe ich die für den Musikunterricht relevanten Unterrichtswerke herausgefiltert und auf ihren improvisatorischen Inhalt hin untersucht. Sind sich die Autoren von Musikbüchern einig in ihrer Bewertung und Gewichtung von Improvisation? Welche Art von Improvisation dominiert in den Unterrichtswerken?

Mit der gleichen Umfrage wurden die Musiklehrer gefragt, ob sie im Musikunterricht improvisieren lassen, und, falls das der Fall ist, wie diese Improvisationen aussehen. In Kapitel 5 soll der musikpädagogische Anspruch, der sich in den Richtlinien manifestiert, mit dem pädagogischen Alltag in der Schule verglichen werden - immer bezogen auf Improvisation.

Weiterhin habe ich alle im Jahr 1981 öffentlich bekanntgemachten Konzerte gesammelt und aufgeschlüsselt. Wie hoch ist der Anteil improvisierter Musik im Konzertalltag einer Großstadt? Um welche Art improvisierter Musik handelt es sich, ist diese Improvisation identisch mit der Improvisation in der Musikpädagogik?

Diese Zahlen werden dann in Relation gesetzt zu Untersuchungen zum musikalischen Rezeptionsverhalten Jugendlicher.

2 DEFINITIONEN FÜR IMPROVISATION

"Improvisation - das gleichzeitige Erfinden und Vortragen von Musik, wobei entweder ein Musikstück vollständig neu entstehen kann oder ein bereits vorhandenes Stück als Gerüst dient. Die Improvisation wird heute besonders im Jazz gepflegt, wobei technisch zwischen Solo-Improvisation und Kollektiv-Improvisation unterschieden wird."[1]

Eine Definition für Improvisation aus einem allgemeinen Nachschlagewerk. Als wesentlich wird empfunden, daß hierbei Musik neu entsteht, "erfunden" wird, einer Eingebung folgend. Zugeordnet wird Improvisation überwiegend dem Jazz.

Der Musikwissenschaftler Ekkehard Jost dagegen auf der 33. Tagung des Instituts für Neue Musik und Musikerziehung in Darmstadt:

"Diese (Improvisation) vollzieht sich nämlich in der Regel - und besonders dann, wenn sie als gelungen betrachtet werden kann - in der Form von Interaktionen zwischen den Spielern, die musikalische Impulse voneinander aufnehmen, aufeinander reagieren ... Jazzimprovisation ist damit prinzipiell eine auf Interaktion basierende Kollektivimprovisation, wobei der Ausprägungsgrad des improvisatorischen Freiraumes für die einzelnen Beteiligten durch die Funktion ihres Instrumentes innerhalb des kreativen Prozesses bestimmt wird."[2]

---

1) Das grosse Fischer Lexikon, Frankfurt a.M. 1975, S. 2781.

2) Ekkehard Jost, Über Jazzimprovisation, in: Reinhold Brinkmann (Hrsg.), Improvisation und neue Musik, Mainz 1979, S. 57.

Bei dieser Definition wird größter Wert gelegt auf Interaktion, wechselseitige Beziehungen also zwischen den beteiligten Musikern. Sie könnte für Jazzimprovisation genauso stehen wie für Improvisation in der Neuen Musik.

Wollte man eine Definition finden, welche alle wesentlichen Aspekte des freien Spiels aller möglichen Stilrichtungen beinhaltet, so würde sich diese überaus kompliziert und letztlich wenig brauchbar darstellen. Im nachfolgenden daher einige Definitionen, die jeweils bestimmte Teilbereiche beschreiben:

- Stegreifspiel über Modellen, die einerseits ganz bestimmte Formschemata haben - in neuerer Zeit auch Harmonieschemata -, andererseits dem ausübenden Musiker noch Spielraum für eine freie Ausgestaltung dieses musikalischen Gerippes lassen. Das gilt für alle schriftlosen Kulturen in Volks- und Kunstmusik, aber auch für die Musik des Abendlandes bis zur Barockzeit. Es ging dabei z.B. darum, eine Choralmelodie mehrstimmig auszuschmücken, wobei die Art des Ausschmückens zwar nicht ausgeschrieben, also schriftlich fixiert war, die Regeln für die Begleitung jedoch bekannt waren und dem Ausübenden nur wenig Möglichkeit zur Entfaltung eigener Ideen ließ.
  Für Blues, Rock und die Frühformen des Jazz sind ebenfalls die sogenannten Stegreifimprovisationen charakteristisch: Über einem bestimmten, immer wiederkehrenden rhythmischen und harmonischen Schema (z.B. dem 12-taktigen Bluesschema) können Solisten aus dem Stegreif improvisatorisch Melodien erfinden. Das kann sowohl einzeln als auch abwechselnd mit anderen Musikern geschehen. Eine beliebte Form der Stegreifimprovisation ist die Improvisation im Ruf-Antwort-Schema; ursprünglich im Blues der Sänger auf von ihm gemachte Aussagen, die vom Publikum kommentiert, "beantwortet",

werden, reagiert. Später findet diese Art der Interaktion überwiegend nur noch zwischen den Musikern selbst statt, sie reagieren aufeinander, spielen sich gegenseitig Phrasen zu.

Harmonisch kompliziert, aber ihrem Wesen nach zur Stegreifimprovisation zugehörig, sind Improvisation in den späten Formen des Jazz, etwa dem Be-Bop. Hier bleibt zwar auch das rhythmische und harmonische Gerüst eines Musikstückes gleich, die Harmonien wechseln aber häufig - es ist durchaus in einem schnellen Viervierteltakt viermal pro Takt denkbar -, so daß an den improvisierenden Musiker hohe Anforderungen gestellt werden. In der Regel wird bei derartigen Musikstücken ein Melodiethema vorgespielt, dem sich beliebig häufige Improvisationschorusse mit der gleichen Länge und gleichen Harmonien anschließen.

Die Stegreifimprovisation bietet dem in Improvisation ungeübten Musiker die beste Möglichkeit, sich "freizuspielen", Improvisation zu lernen, seinen eigenen Stil für Melodienerfindungen zu finden, weil die Struktur der Musik (Harmonieschema, Rhythmus, Ablauf) gleichbleibend ist. Dieser "eigene Stil" führt dann jedoch oft dazu, daß Musiker sich bestimmter Improvisationstechniken bedienen, die für sie selbst zwar typisch sind (und möglicherweise von anderen Musikern so nicht nachvollzogen werden können), die für sie aber nicht (mehr) sehr kreativ sind, die nichts Neues mehr darstellen. Als Beispiel sei hier die Technik Albert Mangelsdorffs genannt, der als erster auf der Posaune dreistimmig spielte und improvisierte, d.h., er bläst einen Ton, singt die Quinte dazu und es ist zusätzlich deutlich ein weiterer Oberton hörbar, der sich bei geringfügiger Änderung des gesungenen Tones sofort verändert. Mit dieser Technik in der Improvisation wurde Mangelsdorff bahnbrechend für die Posaune im Free-Jazz - sie engt seine Kreativität jedoch auch ein.

So ist es nicht verwunderlich, daß Stegreifimprovisationen vielfach nur als eine untergeordnete Form der Improvisation angesehen werden, Dahlhaus[1] z.B. hält indische Musik überhaupt nicht für improvisierte Musik, Kneif schreibt zur Improvisation in der Rock-Musik:

"Jenes Spielmoment, das bei Eric Clapton, Jimi Hendrix, John McLaughlin und anderen als der Einfall eines begnadeten, einmaligen Augenblicks angepriesen wird, ist bei näherem Zuhören die mehr oder weniger lose Aneinanderreihung spieltechnisch eingeübter Floskeln und Sequenzen, die bei dem einen Konzert so, bei dem nächsten anders untereinander verknüpft werden. Daß hierbei Spontaneität eine Rolle spielt, braucht nicht betont zu werden. Doch zeigen mehrere Live-Konzerte hintereinander, daß selbst der zügellosesten Phantasie verhältnismäßig enge Grenzen gesetzt sind. In Konzerten ist ohnehin weniger die tatsächliche musikalische Leistung als die Atmosphäre entscheidend."[2]

Während im Blues und in der Rockmusik fast ausschließlich nach Stegreifmodellen improvisiert wird, haben sich im Jazz noch weitere Formen der Improvisation entwickelt, etwa der Free-Jazz.

- die Verzierung

  In fast allen außereuropäischen Formen der Volks- und Kunstmusik ist sie im Solospiel das wesentliche Element. Aber auch in der europäischen Kunstmusik gibt es Beispiele für die Bedeutung dieser Art von Improvisation.

---

1) Vgl. Carl Dahlhaus, Was heißt Improvisation? in: Reinhold Brinkmann (Hrsg.), Improvisation und neue Musik, a.a.O., S. 11 ff.

2) Tibor Kneif, Sachlexikon Rockmusik, Reinbeck 1978, S. 98 f.

In beeindruckender Weise kreativ und spontan konnten die Verzierungen virtuoser Instrumentalisten sein, die speziell in der Barockzeit einfache Kompositionen (Melodien) individuell zu wahren Meisterwerken umgestalten konnten. In dieser Art von Improvisation gehören auch die Solokadenzen klassischer Konzerte, die dem Solisten ermöglichten, eigene Vorstellungen und sein spieltechnisches Können zu demonstrieren.

In beiden Fällen - Verzierungstechnik und Solokadenz - gilt jedoch, daß durch Nachahmung und schriftlicher Fixierung aus dem ursprünglich kreativen Akt später eine bestimmte Spieltechnik entstand, die es den Instrumentalisten schwer machten, unbefangen spontan neu zu erfinden, kreativ tätig zu werden.

- die sogenannte freie Improvisation
  Es hat sie bereits in der klassischen Musik gegeben, in der Zeit der Wiener Klassik, als ein freies "Phantasieren", meist auf Tasteninstrumenten. Bekannt waren dafür vor allem Carl Philipp Emanuel Bach und Wolfgang Amadeus Mozart. Heute wird diese Form der freien Phantasie bzw. Improvisation von nahezu allen namhaften Jazzpianisten beherrscht, z.B. Paul Bley, Jasper van't Hof und vor allem Keith Jarrett. Stilistisch läßt sich diese Musik dann häufig nicht eindeutig dem Jazz zuordnen.

  Freies Improvisieren im Ensemble wurde anfangs nur im Free-Jazz praktiziert, später dann auch in der avantgardistischen Musik.

  Dieser Free Jazz wurde Ende der fünfziger Jahre von Ornette Coleman kreiert. Es ist ein Jazz-Stil, der die herkömmlichen Verabredungen und Regeln aufhebt,

und zwar sowohl was die formalen Strukturen angeht, als auch die bisherige Unterteilung in Solist(en) und Background (Rhythmus- bzw. Begleitgruppe): beim Free-Jazz konnte und sollte jeder improvisieren, seine musikalischen Ideen verwirklichen.

Jost definiert Free-Jazz folgendermaßen:

"Free Jazz-Improvisation bedeutet danach:
1. ein Infragestellen jeder Art von Regeln (was - wie gesagt - nicht mit deren totaler Negation identisch ist);
2. eine wachsende Bedeutung des spontanen Aufeinanderreagierens in der Gruppe, damit
3. eine zumindest partielle Aufhebung der Rollenverteilung in Solist und Begleiter;
4. die Emanzipation der Klangfarbe als eigenständiges Mittel improvisatorischer Gestaltung und damit z.B. die Möglichkeit, a-melodisch zu spielen;
5. die Betonung von Energie und Intensität als kommunikative Elemente und Auslöser kollektiver Ekstase; und
6. eine Hinwendung zu Musikkulturen der sog. Dritten Welt und damit eine Einschmelzung zahlreicher außereuropäischer und -amerikanischer Instrumente und Gestaltungsmittel in den Jazz-Kontext.

Die für eine Abgrenzung der "freien" Jazz-Improvisation von der traditionellen (Jazz-Improvisation) wesentlichsten Aspekte bestehen in den Punkten 2 und 3: wachsende Bedeutung des spontanen Aufeinanderreagierens und Aufhebung des etablierten Rollenschemas."[1]

Eine Affinität zur neuen (E-)Musik wird deutlich:

"In dem Netz von Interaktionen, die den kreativen Prozeß bestimmen, gewinnen nun Reaktionsmuster an Bedeutung, wie sie Globokar auch für die freie Improvisation in der Neuen Musik theoretisch herausarbeitete: nachahmen, das Gegenteil spielen, Ideen vorschlagen, annehmen, entwickeln, ablehnen usw."[2]

---

[1] Ekkehard Jost, Über Jazzimprovisation, a.a.O., S. 61.

[2] Ebenda.

Etwa zur gleichen Zeit, in der Free-Jazz entstand, begann man in der sog. E-Musik, Musik in graphischen Zeichen oder Zeichnungen zu notieren. Diese Zeichnungen oder Graphiken sollten die Musiker in Klanggebilde umsetzen, die Zeichen sollten zur musikalischen Assoziation herausfordern und umgesetzt werden. Dabei treten neben Töne und Klänge zunehmend auch Geräusche, werden Instrumente nicht nur ausschließlich "richtig" gespielt, sondern auch so, daß beabsichtigte, unkonventionelle Klangeffekte erzielt werden. Neben die traditionellen Musikinstrumente treten nun auch Gegenstände des täglichen Lebens gleichberechtigt als Klangerzeuger.

Was ein Musiker aus einer solchen Graphik liest, was er damit assoziiert und wie er diese Assoziationen klanglich umsetzt, bleibt seiner Phantasie überlassen.

Diese relativ freieste Art der Improvisation fand in der Musikpädagogik sehr starken Anklang und ist bis heute die meistvertretene Improvisationsform in den Unterrichtswerken für Musik, etwa beim Vertonen von Geschichten, Bildern o.ä.

Ein Kriterium für freie Improvisation ist die Frage, ob eine solche Improvisation wiederholt werden kann. Wenn ein Klanggebilde spontan aus einer bestimmten Situation oder Stimmung heraus entsteht, so wird genau das gleiche Klanggebilde nicht noch einmal genauso entstehen können - es sei denn, man hat es z.B. per Tonträger oder direkt im Anschluß aus dem Gedächtnis aufgezeichnet. Ein weiteres Kriterium für Improvisation ist also die "Schriftlichkeit".

In der Aleatorik der 1960er Jahre waren zwar die Töne einer Komposition fixiert, nicht aber die Reihenfolge, in der einzelne Abschnitte gespielt werden konnten.

Komponisten räumten Interpreten quasi ein Mitgestaltungsrecht ein. Aleatorische Merkmale finden sich später ebenfalls in Improvisationsmodellen der Musikpädagogik. Der kreative Akt ist nicht sehr ausgeprägt.

3 GESCHICHTE DER IMPROVISATION IN DER MUSIKDIDAKTIK

Die Konzeption von Improvisation im Musikunterricht, wie sie in den heutigen Richtlinien für den Musikunterricht gefordert wird, ist nicht ganz neu. Vielmehr hat es in der Geschichte der Musikpädagogik schon zwei Phasen gegeben, in denen diese Konzeption bereits vertreten wurde. Die eine Phase ist die des Philanthropismus um 1800, die zweite Phase die der Kestenberg-Reformen in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts.

3.1 Der Philanthropismus

Zu den bekanntesten Vertretern dieser philosophischen Richtung gehören Johann Bernhard Basedow (1724 - 1790), Christian Trapp (1745 - 1818), Johann Christoph Friedrich Guts Muths (1759 - 1839), Johann Heinrich Pestalozzi (1746 - 1827) und Friedrich Fröbel (1782 - 1852).

"Die Vertreter des Philanthropismus verkünden eine natürliche, freie Erziehung, in deren Mittelpunkt der heranwachsende Mensch steht. Die Verwirklichung dieser Idee vollzieht sich in Versuchsanstalten, sogenannten Philanthropinen. 1774 gründet Basedow das Philanthropin in Dessau, welches im Gegensatz zur Lateinschule jedem Bürger unabhängig von Rang und Stand eine zeitgemäße, modern-realistische Bildung vermittelt. Weitere Philanthropine entstehen in Marschlins, Heidesheim, Schnepfenthal usw. Die philanthropischen Einflüsse gelangen durch Eberhard von Rochow auch in die niederen Schulen und in die Lehrerbildungsanstalten nach Halberstadt, Gotha oder in das unter der Leitung von A.L. Hoppenstedt stehende Seminar zu Hannover. In den Philanthropinen will man den Unterricht freundlich und anschaulich gestalten durch Abstimmung der Bildungsinhalte und Arbeitsweisen auf den Schüler."[1]

---

[1] Peter Mathias Scholl, Die Improvisation im Musikunterricht der Schule - ihr Weg aus dem deutschen Philanthropismus in die Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts, phil.Diss. Saarbrücken 1978, S. 18.

Grundgedanke dabei ist eine Entfaltung von innen heraus, in Anlehnung an die Meinung Jean Jaques Rousseaus (1712 - 1778), nach der "alles gut ist, wie es aus den Händen des Schöpfers der Dinge hervorgeht und alles entartet unter den Händen des Menschen."[1] Pestalozzi stützt sich bei seiner Erziehungslehre auf den Begriff der "Menschnatur", "und zwar sozusagen als (natura naturans), als die schaffende Kraft im Menschen."[2] Diese innere Kraft wird für ihn am deutlichsten in dem, was spontan aus dem Inneren des Menschen kommt.

Für Fröbel sind alle Anlagen für späteres Erwachsensein bereits im kleinen Kind vorhanden und müssen nur entsprechend geweckt und gefördert werden, damit sie sich entfalten können. Eine Eintrichterung von außen lehnt er ab.

"Bei Erfindung derselben (kleinen Tonstücke, d.Verf.) ist es wesentliche Bedingung, daß sie von den Zöglingen wirklich in sich gesungen, d.h. empfunden worden sein."

Wenig später zu Klavierunterricht:

"Auch hier ist die Selbsterfindung wieder wesentlich bildend, besonders im Hinblick der zwei- und mehrstimmigen Tonreihen und Tonstücke ..."[3]

---

1) Jean Jaque Rousseau, Emile ou de l'education, in: P.M. Scholl, a.a.O., S. 19.

2) Paul Natorp, Pestalozzis Leben und Wirken, Langensalzen 1910, S. 98.

3) Vgl. Friedrich Fröbel, gesammelte pädagogische Schriften, herausgegeben von Wichard Lange, Osnabrück 1862, S. 252.

In dieser Zeit ist der Musikunterricht - wie eigentlich immer seit der Reformationszeit - bloßer Gesangsunterricht. Dieser dient zum einen der Entwicklung einer "schönen" Stimme, zum anderen der Vermittlung von Moralvorstellungen und zum dritten der Einübung von Disziplin auf lustvolle Weise[1]. Hierzu bilden die Impulse der Philanthropen ein Gegengewicht. Auch soll Gesang nicht bloß als eine Aktion angesehen werden, die an die Schüler von außen herangetragen wird, sondern der Gesang soll quasi von innen heraus kommen, aus den Schülern selbst sich entwickeln und so ansatzweise der Persönlichkeitsentfaltung dienen. Hierzu machen Philanthrosophen einige konkrete Vorschläge, z.B.:

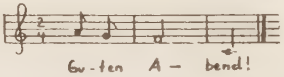
---

1) So schreibt Hugo Löbmann 1914 in: Der Schulgesang:
"Daher ergibt sich die Forderung:
Mittelpunkt aller Singunterweisung bleibt die Heran- und Herausbildung des schönen Tones, der die Grundlage bildet zur Gewinnung des schönen Sprechlautes, wodurch Singen und Sprechen als die große Einheit sich darstellen, die den Kunstzögling befähigt, Persönlichkeitswerte in Ton- und Lautschönheit auszudrücken. Auf diese Weise wird die schönheitliche Sprech- und Singäußerung zum treuen Spiegelbilde des inneren Schönheitsempfindens ihres Trägers."

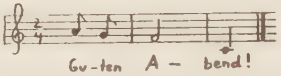
Zur Disziplin schreibt Benedikt Widmann in: Die Methode des Schul- und Choralgesang-Unterrichts 1887 unter anderem:
"Auf der I. Stufe lernt der Schüler die Töne nach ihrer Dauer, Höhe und Tiefe auffassen und unterscheiden. Der Auffassung folgt das Nachsingen bei richtiger Körperhaltung, guter Mundstellung und regelmäßiger Athmung."

Ein Textbeispiel (nach Ludwig Erk: Methodischer Leitfaden für den Gesangunterricht in Volksschulen, Krefeld 1834) für die zu vermittelnden Moralvorstellungen:
"Helfen ohne Selbstgewinn: das ist wahrer Christensinn. Zu des Lebens Freuden schuf Gott die Natur; aber Gram und Leiden, schaffen wir uns nur."

"Treten wir in eine Lehr- und Schulstube, wo in diesem Augenblicke ein Unterricht in diesem Sinne und Geiste beginnt. Mehr als zwölf muntere Knaben von sechs bis neun Jahren sind versammelt und wissen, daß auch ihnen heute die Freude werden soll, unter bestimmter Leitung ihres Lehrers etwas zu singen. Die geordneten Knaben erwarten den Anfang des Unterrichtes, der Stunde, wie sie es nennen. Der Lehrer war zufällig nachmittags abwesend gewesen; es ist Abend. Er tritt zu ihnen und singt ihnen wiederholt entgegen:

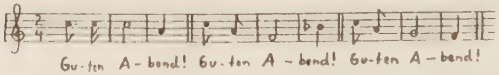


Dies ihnen zugesungen werdende Guten Abend! liegt und tritt ihrem inneren Leben unerwartet so nahe, daß es sie mit Lust, Freude und Lachen erfüllt. Nun sagt der Lehrer: bekomme ich keinen Gegengruß? - und singt ihnen nochmals zu:



Die meisten entgegnen sprechend: Guten Abend; einige: schönen Dank; wenige mehr singend: Guten Abend! Zu diesen wendet sich besonders der Lehrer und sagt: Singt mir auch den Abend entgegen. Leise singt

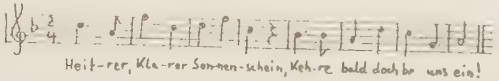
der eine der 2.scherzend der dritte



Andere, zu denen sich der Lehrer wendet, singen mit den gleichen oder ganz ähnlichen Tönen wie der Lehrer Guten Abend.
"Guten Abend hat mir xxx (der erstere) zugesungen, singt mir nun gemeinsam entgegen." Sie singen wieder. Der Lehrer fährt nun gleichsam erzählend fort:

"Ist es wahr?" - fragt er ..." Nun so wollen wir es gemeinsam singen." (Lehrer und Schüler wiederholen das Vorige gemeinsam.) Der Lehrer fährt erzählend fort:

"Ist das auch wahr?" - "Nun so wollen wir es auch gemeinsam singen." Nun singen sie das ganze gemeinsam. Nun derjenige allein, welcher die Wahrheit des Gesagten am meisten in sich empfindet und wieder auszudrücken vermag. Die durch die Eindrücke der Jahreszeit geweckten Empfindungen festhaltend und sie durch Schilderung der Naturerscheinungen ausdrückend, geht der Unterricht durch Gesang und Gegengesang fort. Ohr und Stimme sollen zugleich durch diesen Unterricht entwickelt, die Empfindung, durch Wort und Töne ausgedrückt, soll klar werden; die äußeren Umstände sind heute ähnlich den gestrigen, darum beginnt auch heute der Unterricht und fährt fort wie gestern. So mehrmals dasselbe gesungen habend, sagt munter der eine der Knaben: bekommen wir nicht auch bald ein Liedchen vom Sonnenschein? - Diese Frage drückt natürlich zugleich den inneren Wunsch des Knaben aus, daß nach schon lange anhaltendem Regen, Nebel und Wind, es wieder heiteres und klares Wetter werden möchte; der Lehrer nimmt diese Empfindung des Knaben auf und singt:



und freudig singen es die Knaben nach und gemeinsam.

Es ist dieser Anfang des Unterrichtes hier mitgeteilt worden, weil er keineswegs der günstigste ist. Rauhe, unfreundliche Herbsttage, nasskalter Abend, keine Aufforderung zum Hervortreten des inneren Lebens. Der Morgen, der Frühling, ein Spaziergang an demselben, ein Ruhen an einem Abhange usw. würde geschickter gewesen sein, das innere Leben zu erregen; doch werden nun gewiß die dadurch umso erwartungsvolleren Knaben umso fröhlicher den ersten klaren, heiteren, stern- und mondhellen Abend begrüßen; und umso lebendiger und inniger fühlend werden sie im kommenden Frühling singen."[1, 2]

---

[1] Friedrich Fröbel's pädagogische Schriften, Band 1, Menschen-Erziehung, Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, hrsg. von Friedrich Seidel, Wien und Leipzig 1883, S. 199 ff.

[2] In ähnlicher Weise unterrichtete später auch Fritz Jöde. Vgl. Jöde, das kann ich auch, Mainz 1953, die Musikantenfibel, ein Weg zur Melodie, Mainz o.J.

Im Philanthropismus steht die freie, natürliche Entfaltung des Kindes im Mittelpunkt. Das Kind soll sich aus sich selbst heraus entwickeln, der Lehrer soll dabei nur unterstützend und fördernd helfen.

Im Musikunterricht soll der Schüler selbsttätig schöpferisch wirken, soll spontan eigene Melodien singen und spielen.

Wesentlichstes Ziel für improvisatorisches Musizieren ist hier also die freie Entfaltung von schöpferischen Kräften, die in jedem Schüler stecken. Das Ergebnis sind eigene Melodien, nicht Nachgespieltes oder nur Ausgestaltetes.
Musikalische Erfindungsübungen sollen ebenso nicht Mittel zum Zweck musiktheoretischer Unterweisungen sein, sondern die Arbeitsbereitschaft und -freude wecken sowie Selbständigkeit und Selbstbewußtsein fördern.

Scholl zitiert aus Johann Wolfgang von Goethes "Wilhelm Meisters Wanderjahre" zwei Szenen, in denen, neben dem oben erwähnten Aspekt, auch schon der Aspekt von Kommunikation durch Improvisation aufgezeigt wird:
Im 2. Buch von "Wilhelm Meisters Wanderjahre" gelangt Wilhelm Meister

"zu einem Ort, wo Felix verweilen und sich an der Umgebung prüfen sollte, bis man zur förmlichen Aufnahme geneigt wäre; schon von weitem hörten sie einen freudigen Gesang: es war ein Spiel, woran sich die Knaben in der Feierstunde diesmal ergötzten. Ein allgemeiner Chorgesang erscholl, wozu jedes Glied eines weiten Kreises freudig, klar und tüchtig an seinem Teile zustimmte, den Winken des Regelnden gehorchend. Dieser überraschte jedoch öfters die Singenden, indem er durch ein Zeichen den Chorgesang aufhob und irgendeinen einzelnen Teilnehmenden, ihm mit dem Stäbchen berührend, aufforderte, sogleich allein ein schickliches Lied dem verhallenden Ton, dem vorschwebenden Sinne anzupassen. Schon zeigten die meisten viel Gewandtheit; einige, denen das Kunststück mißlang, gaben ihr Pfand willig hin, ohne gerade ausgelacht zu werden. Felix war Kind genug, sich gleich unter sie zu mischen, und zog sich noch so leidlich aus der Sache."[1]

---

[1] J.W. von Goethe, Wilhelm Meisters Wanderjahre, zweites Buch, Hamburg o.J., zitiert in: P.M. Scholl, a.a.O., S.37 f.

An anderer Stelle schreibt Wilhelm Meister, als er beim Vogt zu Gast weilt, zwei jungen Männern ein Wanderlied auf, von dem er nicht genau weiß, "ob dies seine eigene Melodie, sein früheres Thema, oder ob sie jetzt erst so angepaßt sei, daß keine andere Bewegung denkbar wäre." Als die beiden Männer das Lied anstimmen, kommen zwei Maurer und zwei Zimmerleute hinzu, um nach einem Augenblick des Zuhörens "sicher und entschieden" mitzusingen; schließlich singt auch noch ein großer Mann mit "ungeheurer Baßstimme" mit, wobei er das Tempo auch der anderen verlangsamt und den Text variiert. Das gleiche Lied erklingt dann bei der Tafel, wird von zwei Sängern verändert und fortgesetzt, bis sich der Chor immer mächtiger einmischt, so daß "etwas fugenhaftes in das Ganze" kommt. Schließlich zieht die Tischgesellschaft aus dem Saale, während der Wandergesang "immer heiterer und freier" wird[1].

Dieser Konzeption ist freilich in der Breite des öffentlichen Musikunterrichts nur eine relativ geringe Bedeutung zugewiesen worden, sie beschränkte sich im wesentlichen auf die vom Philanthropismus beeinflußten (privaten) Schulen. Und dieser Einfluß ging im 19. Jahrhundert merklich zurück.

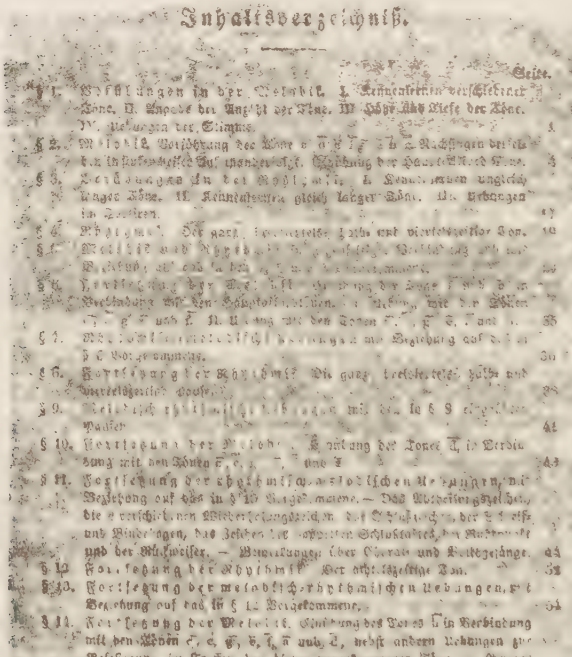
Schon Anfang des 19. Jahrhunderts verwissenschaftlicht sich das deutsche Bildungswesen unter dem Einfluß von Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835). "Verwissenschaftlichung" wurde verstanden als "Vermathematisierung" und bedeutete in der praktischen Ausführung "Systematisierung". Im Musikunterricht blieb da kein Raum mehr für Spontaneität und schöpferische Selbsttätigkeit.

---

[1] Vgl. P.M. Scholl, a.a.O., S. 37 f.

In den Gesangsstunden dürfen keine Erfindungsübungen mehr durchgeführt werden. Stattdessen müssen alle Lieder ohne jegliche Veränderung, also auch ohne Verzierungen, in ihrer "ursprünglichen Reinheit" gesungen werden[1].

Nachstehend als Beispiel für die Systematisierung das Inhaltsverzeichnis eines "Methodischen Leitfadens für den Gesangunterricht in Volksschulen" aus dem Jahre 1834:



Inhaltsverzeichniß.

Seite.

§ 1. Vorübungen in der Melodik. I. Kennenlernen verschiedener Töne. II. Angabe der Länge der Töne. III. Höhe und Tiefe der Töne. IV. Uebungen der Stimme. 1

§ 2. Melodik. Vorführung der Töne c d e f g a h c. Nachsingen derselben in aufsteigender Tonfolge. Uebung der Hauptmerktöne. 5

§ 3. Vorübungen in der Rhythmik. I. Kennenlernen ungleich langer Töne. II. Kennenlernen gleich langer Töne. Die Uebungen im Zweiten. 9

§ 4. Rhythmik. Der ganz kurze, kurze, halb und viertelhoher Ton. 10

§ 5. Melodik und Rhythmik. Verbindung beider. Uebungen auf der Tonleiter. 20

§ 6. Fortsetzung der Rhythmik. Die ganz kurze, halb und viertelhohe Pause. 28

§ 7. Melodisch-rhythmische Uebungen mit Beziehung auf die § 6 Vorgekommene. 30

§ 8. Fortsetzung der Rhythmik. Die ganz kurze, halb und viertelhohe Pause. 38

§ 9. Melodisch-rhythmische Uebungen mit Beziehung auf die § 8 vorgekommene Pausen. 41

§ 10. Fortsetzung der Melodik. Einübung der Töne f, h in Verbindung mit den Tönen c, d, e, g, a und c. 44

§ 11. Fortsetzung der rhythmisch-melodischen Uebungen, mit Beziehung auf das in § 10 Vorgekommene. — Das Notenliniensystem, die verschiedenen Notenbenennungen, der Schlüssel, die Notenarten und Notenzeichen, das Zeichen der ganzen Schlusstaktes, der Notenwerth und der Wechselwerth. — Bemerkungen über Chorale und Kirchengesänge. 44

§ 12. Fortsetzung der Rhythmik. Der achtzeitige Ton. 52

§ 13. Fortsetzung der melodisch-rhythmischen Uebungen, mit Beziehung auf das in § 12 Vorgekommene. 54

§ 14. Fortsetzung der Melodik. Einübung des Tones b in Verbindung mit den Tönen c, d, e, f, g, a und c, nebst andern Uebungen zur Befestigung in Allem der bisher vorgekommenen Töne. — Einiges aus der Intervallenlehre. 55

§ 15. Fortsetzung der rhythmisch-melodischen Uebungen, mit Beziehung auf das im § 14. Vorgekommene. 58

§ 16. Fortsetzung der Rhythmik. Die achtzeitige Pause. 60

§ 17. Fortsetzung der melodisch-rhythmischen Uebungen, mit Beziehung auf das in § 16 Vorgekommene. 61

§ 18. Dynamik. Die allgemeinen Eigenschaften des guten Tones. 63

§ 19. Einleitende Bemerkungen für den Lehrer zu § 20 und allen folgenden §§ der Melodik. I. Eintheilung. II. Kommando und III. Mutation der Stimmen. IV. Brust- und Kopfstimme. 65

[1] P.M. Scholl, a.a.O., S. 46 ff.

Seite.

§ 20. Fortsetzung der Melodik. Erweiterung der C-dur-Tonleiter durch Vorführung der Töne d, e, f, g und a. Einübung dieser Töne ohne besondere Berücksichtigung des eingestrichenen Tonfachs. 74

§ 21. Fortsetzung der rhythmisch-melodischen Uebungen, mit Beziehung auf das in § 20 Vorgekommene. 79

§ 22. Fortsetzung der Rhythmik. Der ¼-Takt. — Der Auftakt. 81

§ 23. Fortsetzung der melodisch-rhythmischen Uebungen mit Beziehung auf das in § 22 Vorgekommene. 88

§ 24. Fortsetzung der Melodik. Die Töne des ein- und zweigestrichenen Tonfachs in gegenseitiger Verbindung. 89

§ 25. Fortsetzung der melodisch-rhythmischen und rhythmisch-melodischen Uebungen, mit Beziehung auf das in den §§ 22 und 24 Vorgekommene. 91

§ 26. Fortsetzung der Rhythmik. Der Dreivierteltakt. 91

§ 27. Fortsetzung der melodisch-rhythmischen Uebungen, mit Beziehung auf das in § 26 Vorgekommene. 95

§ 28. Fortsetzung der Rhythmik. Der Vierviertteltakt. 96

§ 29. Fortsetzung der melodisch-rhythmischen Uebungen, mit Beziehung auf das in § 28 Vorgekommene. 98

§ 30. Fortsetzung der Rhythmik. Der ½-zeitige Ton. 100

§ 31. Fortsetzung der melodisch-rhythmischen Uebungen, mit Beziehung auf das in § 30 Vorgekommene. 102

§ 32. Fortsetzung der Melodik. Erweiterung der C-dur-Tonleiter durch Vorführung der Töne h, c und g. 103

§ 33. Fortsetzung der rhythmisch-melodischen Uebungen, mit Beziehung auf das in § 32 Vorgekommene. 107

§ 34. Fortsetzung der Dynamik. Die 8 Hauptgrade der Tonstärke. 108

§ 35. Fortsetzung der rhythmisch-melodischen und melodisch-rhythmischen Uebungen. Einführung des zweistimmigen Gesanges. 112

I. Anhang. Von den verschiedenen Schlüsseln (Notenschlüsseln). 118

II. Anhang. Erklärung der in der Musik vorkommenden italiänischen Kunstwörter. Als Zugabe für den Lehrer. 121

Während es im 18. Jahrhundert noch mehr private Schulen gibt, wird im 19. Jahrhundert das Schulwesen mehr in die Obhut des Staates gegeben. Dieser hatte weniger ein Interesse an einer individuellen Entwicklung der Kinder, als vielmehr an einer Entwicklung zu guten "Untertanen". Die für dieses Ziel entwickelten Leitfäden für den Gesangsunterricht (siehe oben) zeigen in ihrer Tendenz denn auch eher systematisch-wissenschaftliche Züge, als künstlerisch-kreative.

---

[1] Ludwig Erk, Methodischer Leitfaden für den Gesangunterricht in Volksschulen, Krefeld 1834, S. 153 f.

3.2 Die Ära Kestenberg

Die Art von Leitfäden, wie im vorstehenden Abschnitt aufgezeigt, dürfte zwar nur in den wenigsten Fällen lückenlos in die Praxis umgesetzt worden sein, sie standen aber immer als Drohung über dem Musikunterricht und waren in ihrem Geiste verbindlich bis zum Ende des Kaiserreiches 1918. Ebenso wie es auch im Philanthropismus eine politische Bewegung, nämlich die französische Revolution war, die zu Impulsen in der Musikpädagogik geführt hatte, war es nunmehr in der Weimarer Republik ebenfalls eine politische Bewegung, die Akzente setzte, in welcher die Persönlichkeitsentfaltung des Einzelnen eine Rolle spielte: die Sozialdemokratie.

Leo Kestenberg (1882 - 1957) war Mitglied der USPD. So war er zwar vom Gedankengut der Philanthropisten beeinflußt, jedoch sollten nicht nur wenige Kinder in die Vorteile einer solchen musischen Erziehung kommen, sondern alle Schüler. Aufgrund seiner Position konnte er die Weichen für ein Erreichen dieses Zieles stellen.

Gegen die zunehmende Prägung der Menschen durch die Industriegesellschaft mit ihrer Arbeitsteilung und entfremdeten Arbeit und gleichzeitig gegen eine nur staatstragenden Idealen angepaßten Ausrichtung der Musikerziehung gibt es bereits um die Jahrhundertwende Gegenbewegungen:
- einerseits die etwas irrationale, eher bürgerlich-abstrakte Lebensphilosophie,
- andererseits die eher politisch-praktische Bewegung, die von der Sozialdemokratie getragen wird und für die Kestenberg verantwortlich zeichnet.

Theodor Litt beschreibt die Lebensphilosophie wie folgt:

"Die Ursprünglichkeit und schöpferische Kraftfülle des Lebens besinnt sich auf sich selbst, gerade weil sie sich selbst bedroht sieht einerseits durch den Mechanismus und Determinismus einer alles in Elemente auflösenden, alles gleichmachenden und alles im voraus berechnenden Kausalerklärung, andererseits durch den Rationalismus und Formalismus einer alles dem Begriff unterwerfenden, alles einregistrierenden, alles deduzierenden logischen Systematik. Das Leben drängt heraus, sowohl aus den Ketten einer kausalen wie aus dem Fachwerk einer logischen Notwendigkeit. Es fühlt sich in Erlebnissen von metaphysischer Wucht im Besitz einer inneren Produktivität, die die Berechnungen des kausalen wie die Konstruktionen des logischen Denkens Lügen straft; es setzt kraft solcher Gewißheit Freiheit gegen Notwendigkeit, Totalität gegen Zerspaltenheit, Schöpfertum gegen ewige Wiederkehr, Gestaltenfülle gegen begrifflichen Schematismus. Das ist die Philosophie des Lebens."[1]

Zentraler Begriff der Lebensphilosophie ist das "Erlebnis". Jeder Mensch hat in sich die "Energie des Lebens"; diese Energie drängt nach außen, will sich produzieren, sucht das Erlebnis. In der Schule sollen die Kinder das "Erleben" lernen. Sie sollen kraft ihrer Phantasie Musik erfinden und gestalten, was Kestenberg für so wichtig, weil persönlichkeitsbildend, hält, daß musikpädagogische Ideen auch auf andere Fächer übergreifen.

"In seiner 'Denkschrift' weist Kestenberg auf die Möglichkeit hin, durch Improvisationsübungen die musikalische Ausdrucks- und Erlebnisfähigkeit zu steigern. Er überträgt damit Gedanken der Lebensphilosophie auf den Musikunterricht. Erlebnis und Ausdruck, zwei entscheidende Begriffe dieser Geistesbewegung, werden zur dynamischen Mitte einer Musikpädagogik, welche die Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Menschen anstrebt."[2]

---

1) Theodor Litt, Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal

2) vgl. P.M. Scholl, a.a.O., S. 65.

Dabei soll es weniger auf den künstlerischen Wert des Schülerproduktes ankommen, als vielmehr auf den erzieherischen Wert, auf das innere Mitgehen der Schüler beim Arbeiten. Allerdings haben die Lehrer doch feste Vorstellungen über die rechte Form, die das fertige Produkt haben soll, und so ist es ihre Aufgabe, lenkend in den kreativen Prozeß einzugreifen, damit das erwünschte Ergebnis herauskommt.

Ganz offenbar ist die Lebensphilosophie von philanthropischem Gedankengut beeinflußt, war doch schon für Rousseau die freie Selbstentfaltung die natürlichste Art der Bildung. Spontaneität und Phantasie sind die Kräfte der Selbstentfaltung und diese drängen zur selbstschöpferischen Tätigkeit.

Die Lebensphilosophie deutet den Drang nach selbstschöpferischen Tätigwerdens und Gestaltens als "Energie des Lebens", die in allen Menschen vorhanden sei und die im "Erlebnis" einen gefühlsmäßigen Anreiz zum äußeren (nach außen drängenden) Schaffen hat. Das Erlebnis als innere Spannung ist also die eigentliche Ursache jeder improvisatorischen Tätigkeit[1].

Aufgabe der Schule ist es daher, die Schüler in der Kunst des Erlebens zu unterweisen. Dabei soll die Entwicklungsphase der Schüler berücksichtigt werden:

"Je älter und reifer der Jugendliche wird, umso mehr wird er auf Grund eigener Erkenntnis und eigenen Willens selbst wählen, welchen Eindrücken er sich hingeben will; er kann sich vorher einstimmen, störende Gefühle beseitigen und nachher dem nachsinnen, was er erlebt hat."[2]

---

1) Vgl. P.M. Scholl, a.a.O., S. 52 ff.

2) H. Gaudig, Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Band I, zitiert nach P.M. Scholl, a.a.O.

Das Irrationale - oder zumindest inkonsequente - an dieser Bewegung ist, daß sie nicht bestrebt ist, die Lebensverhältnisse zu ändern, sondern daß sie quasi Inseln suchen will, wo diese Lebensverhältnisse partiell aufgehoben werden sollen, nämlich die Literatur, die Philosophie und die Künste. Dabei geht es um den schöpferischen Menschen, welcher im Ideal vor allem in den älteren Phasen der Menschheitsgeschichte erlebt wird oder wurde. So erklärt sich etwa auch der Rückgriff der Jugendmusikbewegung auf altdeutsche Volkslieder.

Im zweiten Bereich - dem politischen - ist der Niederschlag in kulturpolitischer Beziehung zunächst weniger stark. Das lag daran, daß die SPD im Kaiserreich wenig Einfluß auf die offizielle Bildungspolitik hatte, ihre bildungspolitischen Ziele aber auch etwas schwebend zwischen den Polen "eigene Arbeiterkultur" einerseits und "Aneignung der bürgerlichen Kultur" andererseits waren.

So liegen erste Reformen in den Händen der sich an der Lebensphilosophie orientierenden,und zwar zuerst im Bereich der bildenden Kunst, der Kunsterziehungsbewegung, die einen mehr kreativen Umgang mit der Kunst fordert. Auch hier will man "vom Kinde ausgehen", die schöpferischen Kräfte im Kinde wecken. Diese Devise wird dann in den zwanziger Jahren dieses Jahrhunderts auch von der Musikerziehung aufgegriffen.

Hier ist es vor allem Fritz Jöde (1887 - 1970), der der Lebensphilosophie nahesteht und maßgeblich in der Jugendmusikbewegung tätig ist. Für ihn wird die Selbsttätigkeit der Schüler in drei Phasen zu einem Ergebnis führen:

Zuerst möge das Kind einmal in Musik "eingetaucht" werden, sich darin "tummeln" lernen. Es soll einfach Musik machen, um sich in diesem ureigensten Element wohlzufühlen. Erst auf einer zweiten Stufe werden die Einzelgeschehnisse durch produktive Analyse erarbeitet und objektiviert. Dabei ist jedoch immer der gesamte Bewegungsablauf mit zu berücksichtigen. In der dritten Phase gelangt der Schüler dann zu einer "bewußten Formung aus dem Erkennen der Vorgänge und ihrer Innergesetzlichkeit". Dieses Ziel werden allerdings nach Jöde nur wenige erreichen. Trotzdem ist nicht nur die laute Antwort im Raum als der einzige Beweis für Produktivität anzusehen, sondern jeder habe die Anlage, Melodien in ganz persönlicher, eigener Weise zu führen, auch wenn er sie nicht nach außen darstellen kann[1].

Jöde geht davon aus, daß Ton und Bewegung unmittelbar zusammengehören:

"Aus dem Strampeln und Schreien des Säuglings entwickelt sich die spielende Bewegung sowie Sprache und Gesang des Kindes. Dabei ist die Bewegung keineswegs eine zweckgerichtete oder unterhaltende wie beim Erwachsenen, sondern unmittelbarer Ausdruck seiner selbst. Ebenso dienen Sprache und Gesang der Äußerung seines Empfindens und Wollens. Daher findet sich das Kind beim Gestalten einer Sprach-, Ton- oder Schrittmelodie selbst wieder; es improvisiert spielerisch und ganz selbstverständlich innerhalb seiner eigenen Grenzen. Indem sich diese Methode am Kind selbst orientiert, unterstützt sie dessen musikalische Entwicklung und erzieht zu musikalisch produktiver Selbsttätigkeit."[2]

Zwei Beispiele sollen seine Vorgehensweise, bei der der Lehrer immer weiterhelfend und stützend den Improvisationsversuch der Schüler lenkt, verdeutlichen.

---

1) Vgl. P.M. Scholl, a.a.O., S. 72 f.

2) Ebenda, S. 75.

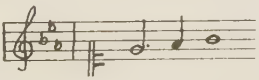
Sehr beliebt ist bei ihm das Frage-Anwort-Spiel, etwa, indem der Lehrer Schüler singend nach Name oder Anschrift fragt, diese dann die gesungene Antwort ebenfalls improvisieren, oder eine Begrüßungsszene, wie im folgenden Beispiel:

"Mit einem Jungen verabrede ich, daß wir uns in Gedanken auf der Straße begegnen und uns nur mit den Händen (auf Handzeichen) singenderweise unterhalten. "Wie fangen wir das an? Natürlich begrüßen wir uns zuerst." Der Junge zeigt auf meine Aufforderung einen Grundton:

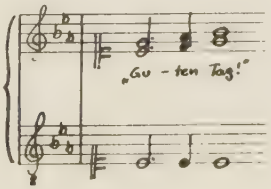
den er so lange aushalten muß, bis ich das nächste, nämlich die dazu gehörige 5. Stufe:

gezeigt habe. Diese Begrüßung ist nun allerdings recht dürftig. Unterlegen wir ihr einen Wortsinn, so scheint es, als hätten beide nur gesagt "Los!". Oder aber der Gruß stammte aus meiner wortkargen Heimat, wo sich die Bauern mit einem fast mürrischen "Dag!" zu begrüßen pflegen.
"Also etwas freundlicher bitte: Guten Tag!" Mein Freund beginnt, fast theatralisch:

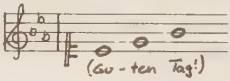
was ich durch meine Erwiderung in der Handbewegung noch unterstreiche:



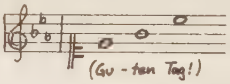
Das klingt so lächerlich gespreizt, daß wir es alle nun mit dem Mund singen und zwar gleich zweistimmig, wozu ich den Baß begleite:



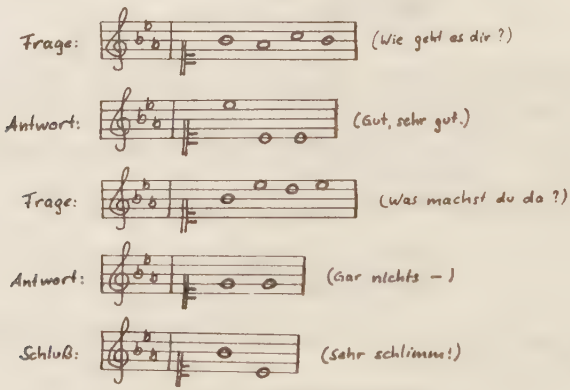
Nachdem wir unter Gelächter dieses Theater losgeworden sind, beginnen wir zum dritten Mal mit dem Spiel. Die Begrüßung lautet diesmal ganz schlicht:



(Ich notiere von hier ab, wie auf der Unterstufe immer, ohne Angabe der rhythmischen Werte.) Meine Erwiederung lautet:



Und nun verläuft es weiterhin so: Mein Freund fragt mit Handzeichen, die übrigen unterlegen der Melodie, die sie innen gehört haben, einen Wortsinn, singen die Wendung dann auf die gefundenen Worte und erwarten meine Antwort, mit der sie darauf das Gleiche tun. So entwickelt sich nun folgendes Gespräch:



Nach diesem bedeutungsvollen Schluß vergegenwärtigen wir uns gemeinsam noch einmal den Weg an Hand der Worte, die uns wiederum helfen, zu den einzelnen kleinen Melodiezügen zurückzufinden. Wir singen das Gespräch abermals durch und schreiben es dann aus dem Gedächtnis nieder."[1]

---

[1] Vgl. Fritz Jöde, Das schaffende Kind in der Musik, Wolfenbüttel 1927, Neuauflage 1962, S. 165 ff.

Diese Art, musikalische Grundbegriffe mit den Kindern spielerisch improvisierend zu lernen, ist noch heute in Unterrichtswerken zu finden, die in der Praxis benutzt werden, etwa in "Musik um uns" (siehe Kapitel 5.2.5).

Bei all dem selbstschöpferischen Tun sollten die Schüler jedoch die Ehrfurcht vor dem musikalischen Kunstwerk keinesfalls verlieren. Im Gegenteil: Im Vergleich ihrer selbstgefundenen Kunstwerke mit den Werken professioneller Künstler sollte den Kindern der Unterschied deutlich werden.

Die Betonung dieser Prämisse mag daran liegen, daß Improvisationsübungen bei konservativen Musikern auf Widerstand stießen[1], wahrscheinlich stand das jedoch auch für Jöde selbst nie außer Frage, wie vor allem der letzte Abschnitt der nachfolgenden melodischen Improvisation aufzeigt:

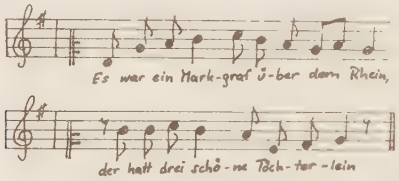
"Improvisation und Liedweise.
Die Geschichte von des Markgrafen Töchterlein habe ich den Kindern erzählt: Wie ihre beiden älteren Schwestern das Haus verlassen und heiraten und wie sie - die dritte Tochter - dann den Vater ins Grab legt und in bitterster Not unerkannt als Dienstmagd zu einer ihrer Schwestern geht, die sie zuerst abweisen will, dann aber annimmt und erst nach sieben Dienstjahren, wo sie krank und schwach zum Sterben ist, erkennt. Erst habe ich davon ganz frei in ungebundener Sprache berichtet, dann in der Form des Volksliedtextes. Nun schreibe ich die erste Strophe an die Wandtafel:

---

1) Im 1931 erschienen Handbuch der Musikerziehung stellt Kaspar Roeseling seinem Abschnitt über Improvisation einige Bemerkungen voran, die sich mit der Kritik auseinandersetzen, daß derartige Improvisationsversuche doch keine Kompositionen im Sinne des Kunstwerkes sein könnten.

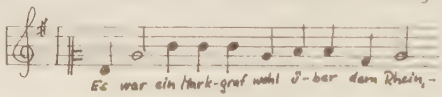
Es war ein Markgraf überm Rhein,
Der hatt drei schöne Töchterlein;
Zwei Töchter früh heiraten weg,
Die dritt hat ihn ins Grab gelegt.

und lade die Kinder ein, sie auf ihre Weise zu singen, und gehe dabei von der Hoffnung aus, daß gerade bei diesem Liede die besondere Eigentümlichkeit der alten Volksweise mit der Silcherschen Erweiterung den Kindern am deutlichsten wird, wenn ihre eigenen Weisen dieser gegenüberstehen.
Die erste Weise, die ich erhalte,ist diese:



Ich notiere sie hier wörtlich so, wie sie von dem Kinde gegeben wurde. An die Tafel geschrieben habe ich sie nicht, weil es mir nur darauf ankam, der Gesamtbewegung mit den Kindern nachzuspüren. Nachdem die Vorsängerin ihre Weise wiederholt und der Chor sie übernommen hat, forderte ich zu einer zweiten auf. Es erscheint diese:

Auch dieses wird vom Chor übernommen, aber von einigen Kindern schon bedeutsamerweise abgelehnt, indem sie den Quartsprung aufwärts auf die Silbe "Mark" bedenklich heulen. Dabei kehrt die Weise immer mehr ihre Sentimentalität heraus, und ich muß die Klasse schon abstellen, um der Sängerin, die sie fand, nicht wehe tun zu lassen. Erfrischend wirkt darauf die nächste Lösung:

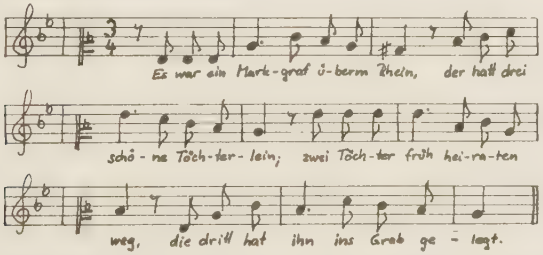


die mich mit ihrer klaren Gegensätzlichkeit zur voraufgegangenen der Notwendigkeit enthebt weiter zu suchen. Ich habe hier schon alles, was ich mir wünschen kann und brauche mich nur, vorsichtig tastend, in einem kleinen lockeren Gespräch über die Verschiedenartigkeit der drei Anfänge mit den Kindern zu unterhalten, um an die eine Frage heranzukommen, die hier bei allem Tun vor mir steht: "Kannst du dir nun eine Weise denken, die ganz anders, als wir es bisher taten, die Worte ausdeuten?"

Ehe ich aber wie gesagt diese Frage vor die Kinder hinstelle, vertiefen wir uns in ständigem chorischen Wiederholen der drei Weisen in die Eigentümlichkeiten ihrer Tonbewegungen. Wenn wir das Besondere einer Weise mit einem einzigen Wort umreißen wollen, so tun wir es gewöhnlich in der Weise, daß wir eine passende Überschrift dazu suchen. So auch hier. Dabei schälen sich ganz von selbst folgende drei Merkmale heraus:

Die erste Weise: die erzählende,
die zweite Weise: die gefühlvolle,
die dritte Weise: die einfache.

Das genügt mir, um nun mit der Frage nach einer noch ganz anderen Möglichkeit der Lösung zu kommen. Da die Kinder zunächst stutzen und nicht wissen, wohin ich mit meiner Frage ziele, helfe ich ihnen, indem ich sie noch einmal auf den Inhalt der Ballade hinweise. Da regen sich die Geister, und in verschiedenen Äußerungen wird auf die große Trauer in der Geschichte hingewiesen: "Nun gewiß, wir können uns eine ganz traurige Weise zu dem Liede denken; aber wir sind dann immer in einer Gefahr." "Daß wir wieder gefühlvoll werden". Und so kommen wir Schritt um Schritt an die Stelle heran, wo ich den Kindern mit besonderer Ankündigung die alte Volksweise vorsinge und sie ihnen zur weiteren Vertiefung auf der anderen Seite der Wandtafel (auf die ich sie heimlicherweise vor der Stunde schrieb) zeige:

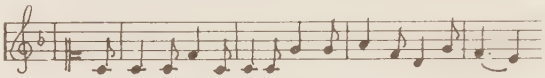


Was in dieser Weise entgegen allen bisherigen enthalten ist, wird den Kindern aber erst da wirklich spürbar, wie ich sie, die nun im Notenbilde vor ihnen steht, noch einmal ganz monoton mit stärkster Hervorhebung des rhythmischen Grundschlages ♪♪♪|♩. vorsinge. Da ist es mir nicht mehr schwer, in einer vorsichtig tastenden Zwiesprache ihren großen, unerbittlichen Ernst und ihre kraftvolle, gebändigte Haltung spüren zu lassen, zumal ich in dem "gefühlvollen" Anfang des einen Kindes das beste Gegenbeispiel dazu vor Augen stellen kann. So führt uns das eigene Schaffen - auch da und vielleicht sogar gerade da, wo es an seine eigenen Grenzen kommt und sie feststellt - an das nachzuschaffende Kunstwerk heran. -

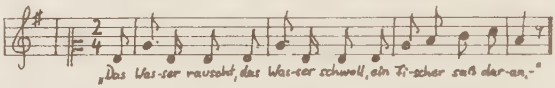
Wie erstarrt waren die Kinder, als ich einmal nach einigen Improvisationen über den Anfang des Goetheschen Fischers

Das Wasser rauscht, das Wasser schwoll,
ein Fischer saß daran, -

denen sich wie ihresgleichen die schöne Weise Reichardts



zugestellte, den Schubertschen Fischer vorsang:



Erschien doch die Deklamation geradzu auf den Kopf gestellt. Aber wir konnten uns doch unmöglich mit Schubert auf eine Stufe stellen und seine Weise als "verkehrt" ansehen; selbstverständlich war ein Geheimnis in ihr, das wir nicht zu enthüllen vermochten. ..."[1]

In einer ähnlichen Art wie Jöde arbeiten die Freien Schulen und Landschulheime. Nach Pestalozzis Vorbild soll die Schule in diesen Landerziehungsheimen schulisches Lernen und praktische Land- und Industriearbeit verbinden. Wie von Georg Götsch in "Musische Bildung", Band 2, an vielen Stellen berichtet, versteht sich seine musische Schule - im Gegensatz zu den Lebensphilosophen - nicht in einem besonderen, eben künstlerischen Freiraum der Gesellschaft, sondern ist integriert in das soziale Umfeld. So beschreibt er die Entstehung einer Straßenszene "Beim Kartoffelanstehen", die eine Berliner Volksschulklasse improvisiert und niedergeschrieben hat, in der die 12 - 13jährigen Mädchen (gesellschaftliche) Klassenkonflikte artikulieren[2]. Ferner beschreibt er die Auswirkungen seiner musischen Schule auf das soziale Umfeld, ein Berliner Arbeiterviertel:

---

1) Vgl. F. Jöde, Das schaffende Kind in der Musik, a.a.O., S. 191 ff.

2) Vgl. G. Götsch, Musische Bildung, Band 2, Wolfenbüttel 1953, S. 37 ff.

"Unsere Lieder wurden an unserer Türe abgelauscht, im ganzen Gebäude herumgesungen, dann in anderen Schulen und in ganzen Straßenzügen. Unsere Tänze fanden ähnliche Nachfolge. Als Spielleiter und Märchenerzähler in Torwegen und Fluren sowie auf Höfen und Spielplätzen 'erfüllten' mehrere Mädchen ihren armen Lebensraum. Unsere Künste, unsere Inhalte wurden in den Familien begehrt und mitgetan; die Kinder mußten zu Hause 'alles genau erzählen', und mancher Vater fand das schöner als abendliches Ausgehen, mancher Arbeitslose nahm unseren 'Fernunterricht' genau wahr. Die Eltern gewannen Vertrauen und teilten dem Lehrer auch andere als nur Schulsorgen mit."[1]

Bewußt politische Akzente schließlich setzt Leo Kestenberg. Ihm geht es nicht um die Ausbildung und Förderung der Kreativität im Kind schlechthin, sondern speziell um diese Ausbildung bei unterprivilegierten Kindern, also etwa in der Volksschule. Ihm ist es zu verdanken, daß aus derartigen Ideen dann auch Richtlinien und Lehrpläne geworden sind, die sich mit der Bezeichnung "Kestenberg-Reformen" verbinden. 1918 wird Leo Kestenberg als Referent in das Preußische Ministerium für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung berufen. Er will eine neue, deutsche, humanistische Volksbildung aufbauen, in der die Musikerziehung als eine "den Geist und die Seele bildende Kraft" einen besonderen Rang einnehmen soll. Der bisherige Gesangsunterricht wird umbenannt in Musikunterricht und ist verpflichtend für alle Schüler, "da jedem die Anlage der Musikalität in irgendeiner Form gegeben ist". Somit kann jeder bis zu einem gewissen Grade Musik selbst gestalten. Der Selbsttätigkeit im Unterricht mißt Kestenberg höchste Bedeutung zu. "Gemeint ist jene Aktivität des Schülers, mit der er kraft seiner Phantasie selbst Musik erfindet und gestaltet. So erreicht man nach Fröbelschem Vorbild Arbeitsfreude, die das innere Mitvollziehen erleichtert und den Unterricht zum Erlebnis werden läßt."[2]

---

[1] Vgl. G. Götsch, Musische Bildung, a.a.O., S. 22.

[2] Vgl. P.M. Scholl, a.a.O., S. 64 f.

An diesen Arbeiten zu den Richtlinien und Lehrplänen wirkt auch Georg Schünemann mit, welcher in seiner "Geschichte der Deutschen Schulmusik" die Verbindung zum Philanthropismus aufzeigt:

> "Sieht man auf die vergangenen Jahrhunderte zurück, so lebt in unserer Zeit der Pestalozzische Gedanke der Selbsttätigkeit und Selbständigkeit wieder auf. Was wir vom Finden und Erfinden erwarten, was wir vom Hören und von der Gesang- und Stimmbildung verlangen, was wir von der Musik überhaupt für die Erziehung erhoffen, es ist von Pestalozzi und seinen Nachfolgern, von Nägeli, Zeller, Abs, Froebel und vielen anderen gefordert und zum Teil auch durchgesetzt worden. Wir stehen in allen Punkten, selbst im Musikdiktat, im Chorsingen und Instrumentalunterricht auf den Schultern der großen Volksfreunde des beginnenden 19. Jahrhunderts. In ihrem Geiste arbeiten auch wir an der Erneuerung unserer Kultur und unserer Musikpflege ..."[1]

Die reale Verbindung zum Philanthropismus im Bereich der Improvisation ist gegeben beim Erfinden von Liedmelodien, wie wir sie bei Froebel und auch Jöde finden. Interessant auch, daß es in dem bereits erwähnten offiziellen "Handbuch der Schulmusik" einen eigenen Abschnitt für Improvisation gibt, in welcher Roeseling Melodieerfindungsübungen in der Art von Jöde vorstellt[2].

Weil Kestenberg solchen Musikunterricht für persönlichkeitsbildend hält, will er auch die anderen Fächer mit diesen musikpädagogischen Ideen durchdringen; umgekehrt sollen außermusikalische Inhalte auch den Musikunterricht bereichern. Kestenberg versteht seinen Ansatz fächerübergreifend:

---

1) G. Schünemann, Geschichte der Deutschen Schulmusik, 2. Aufl., Köln 1931, S. 381.

2) Vgl. K. Roeseling, Die Musikerziehung in der Volksschule, in: Ernst Brücken (Hrsg.), Handbuch der Musikerziehung, Potsdam 1931, S. 173 ff.

"Umgekehrt können aber auch Inhalte aus anderen Fächern in die Musikstunde mit aufgenommen werden, um die Phantasie zu beflügeln und in die Erfindungen der Schüler mit einzugehen: 'Die eigenen Liedversuche sollten aus der Stimmung der Kinder herauswachsen; sie schließen am besten an den Anschauungsunterricht, die Heimatkunde oder andere Unterrichtsgebiete an und nehmen ihre Anregungen aus den Eindrücken dieser Unterrichtsstunden.'"[1]

Kritiker machen Kestenberg den Vorwurf, daß er einerseits ein nur musikpädagogisches, ideologisches Bildungsprinzip verfolge, daß aber andererseits durch eine zu große Popularisierung der Musik diese nur relativ oberflächlich im Musikunterricht behandelt werden könne, was zu einer qualitativen Verschlechterung führe.

"Jedenfalls kann man feststellen, daß die musikalische Improvisation im Unterricht noch nie zuvor soviel Bedeutung gewonnen hat, wie in den pädagogischen Reformen der zwanziger Jahre. Zurückgreifend auf philanthropische Bildungslehren, verbunden mit den geistigen Strömungen der Jahrhundertwende, erhebt Kestenberg das Prinzip der Improvisation zu einem wesentlichen Erziehungsfaktor, welcher insbesondere einer Reifung und Entfaltung der Persönlichkeit dient."[2]

Derartig gestalteter Musikunterricht setzt natürlich voraus, daß auch die Lehrer vorhanden sind, die entsprechend unterrichten können. Die Kestenberg-Reform hatte daher Auswirkungen auf die Musiklehrerausbildung, welche sich vor allem auf die Lehrerausbildung für die höhere Schule bemerkbar machte. An den höherern Schulen unterrichteten künstlerisch oder wissenschaftlich ausgebildete Musikstudienräte, die an einem Schulmusikinstitut einer Musikhochschule (Berlin, Köln) oder an einer Universität (Königsberg, Breslau) ausgebildet wurden. Ein neu eingerichtetes Fach "Musikerziehung" will:

---

1) M.Erl. vom 26.03.1927, in: Gerhard Braun, Die Schulmusikerziehung in Preußen von den Falkschen Bestimmungen bis zur Kestenberg-Reform, zitiert nach P.M. Scholl, a.a.O., S. 67.

2) Ebenda, S. 68.

"ein verständnisvolles Eingehen des Lehrers auf seine Schüler erreichen und ihn befähigen, musikalische Erfindungen nach psychologischen wie auch fachlichen Gesichtspunkten zu beurteilen. So soll er den Grad der musikalischen Erlebnisfähigkeit seiner Schüler, der ja mit der Hörfähigkeit und musiktheoretischen Bildung in Beziehung steht, besser erkennen können. Sodann sind die entsprechenden pädagogischen Schritte zur musikalischen Weiterbildung in die Wege zu leiten. Kestenberg setzt folgenden Maßstab: Der Musiklehrer 'muß die schöpferischen Keime, die zum musikalischen Erleben und Gestalten drängen, im Unterricht verwerten können dergestalt, daß Instrument und Stimme als äußere Mittel einer gefestigten musikalischen Vorstellung erscheinen.' Die Prüfungsordnung verlangt im Fach Musikerziehung: 'Verständnis für das Seelenleben und das musikalische Äußerungsvermögen eines Kindes, für seine produktive und receptive musikalische Veranlagung, für die Zusammenhänge zwischen rhythmischem und musikalischem Erleben, Fühlen und innerem Hören.'"[2]

Zusätzlich wird von den Lehrern verlangt, daß sie an der Orgel liturgische Vorspiele improvisieren können, ferner daß sie am Klavier modulieren und improvisieren können. Die zukünftigen Musiklehrer sollen also nicht nur die Schüler zu selbsttätigem Musizieren anregen und anleiten, sondern auch sich selbst produzieren, ihre eigene Spontaneität und Kreativität entwickeln und fördern.

Daneben wird in der Ausbildung großen Wert auf psychologische Schulung gelegt, damit der zukünftige Lehrer in der Lage ist, den selbstschöpferischen Prozeß der Schüler psychologisch und pädagogisch richtig zu beobachten, einzuschätzen und zu leiten.

---

1) L. Kestenberg, zitiert nach P.M. Scholl, a.a.O., S. 83.

2) L. Kestenberg und W. Günther, Prüfung, Ausbildung und Anstellung der Musiklehrer an den höheren Schulen Preußens, zitiert nach P.M. Scholl, a.a.O., S. 83.

Improvisation in der Schule wird bisher immer als vokale Improvisation verstanden. Erst gegen Ende der Weimarer Republik gibt es Ansätze für instrumentale Improvisation,und zwar im Orffschen Schulwerk, was allerdings nicht ursprünglich für den Musikunterricht entwickelt wurde, sondern mehr allgemein für Jugendmusikarbeit. Auch handelt es sich bei dem Orffschen Schulwerk um komponierte, geschriebene Musik, die von Schülern einfach zu realisieren ist, aber nicht eigentlich improvisiert wird. Allerdings sind die Musiziermuster so modellhaft angelegt, daß sie ohne Probleme verändert, bei anderen Liedern eingesetzt werden könnten und so im weiteren Sinne zum Stegreifspiel gerechnet werden können.

Eine Stagnation in der Entwicklung der improvisatorischen Gestaltung im Musikunterricht findet in der Zeit des Nationalsozialismus in Deutschland statt. Der reformfreudige Kestenberg dankt ab und nach 1933 ist deutsches Volksgut = Liedgut wesentlicher Inhalt des Musikunterrichts.

Vokale Erfindungsübungen verschwinden zwar nicht gänzlich aus dem Musikunterricht - unterrichten dort doch in der Zeit Kestenbergs ausgebildete Musikpädagogen. Die Improvisation entwickelt sich jedoch nicht weiter.

Erwähnenswert ist der Hinweis Scholls, daß während des Nationalsozialismus besonders die Verbindung von Rhythmus und rhythmischer (Tanz-)Bewegung und Musikunterricht stark gefördert wird:

"Erst bei Beachtung aller politischen Hintergründe kann deutlich werden, weswegen gerade die Bewegungsimprovisation eine starke Förderung im Musikunterricht erlebte. Alle Lehrinhalte hatten sich dem politischen System unterzuordnen. So dient die Rhythmik in der nationalsozialistischen Zeit

1. der Disziplinierung des Körpers für gymnastische Vorführungen zur politischen Repräsentation,
2. der Vorbereitung menschlichen Kräftepotentials auf den aktiven Kampf."[1]

3.3 Die Improvisation nach 1955

Auch nach Ende des 2. Weltkrieges dauert es in Deutschland eine Weile, ehe sich die Musikpädagogik nach dem Wiederaufbau der Weiterentwicklung improvisatorischer Modelle und Inhalte für den Musikunterricht widmet.

1955 findet die erste Bundesschulmusikwoche in Mainz statt, einberufen vom (neu gegründeten) Verband der Schulmusikerzieher. In den Referaten wird betont, daß man an die Reformen Kestenbergs anknüpfen will. In der 2. Bundesschulmusikwoche 1957 fordert Egon Kraus, erster Vorsitzender des Verbandes der Schulmusikerzieher, eine Abkehr von der intellektuellen Zugangsweise zur Musik. Statt der Reproduktion soll schöpferische Selbsttätigkeit für die Schüler Priorität haben, er betont die persönlichkeitsbildende Bedeutung eines schöpferischen Musikunterrichts:

"In unserer durch Naturwissenschaft und Technik geprägten Welt, die durch arbeitsteiliges Tun, Versachlichung des Lebens, Mittel- und Zweckdenken, Hochwertung des künstlich Erzeugten und soziale Nivellierung charakterisiert wird, kommt es darauf an, Gegenkräfte, vor allem der Phantasie zu wecken. In einer künstlichen Welt der Apparaturen und Berechnungen muß der Sinn für das Ursprüngliche und Urbildliche wieder wach werden. Diese Aufgabe der grundlegenden Menschenbildung weist auch der Musik (wie aller Kunst) ihren festen Platz in der allgemeinen Erziehung zu. Sie ist kein Luxus, kein unnötiges Beiwerk, sondern trägt zur Entwicklung und Bereicherung der Persönlichkeit wesentlich bei; sie ist eine echte Lebenshilfe im Streben des jungen Menschen nach Selbst- und Weltverständnis."[2]

---

1) P.M. Scholl, a.a.O., S. 100 f.

2) E. Kraus, in: Musik und Bildung in unserer Zeit, Vorträge der vierten Bundesschulmusikwoche in Berlin 1961, zitiert nach P.M. Scholl, a.a.O., S. 102.

"Ganzheitlicher Unterricht" wird diese Form des Musikunterrichts genannt, bei dem neben der Musik die Bewegung integriert wird. Bewegungsimprovisation bezieht sich nicht mehr ausschließlich auf die körperliche Darstellung von Musik, sondern auch auf Bewegungen, die ihrerseits Musik hervorbringen."[1]

In diesen ganzheitlichen Unterricht wird das von Carl Orff schon in den dreißiger Jahren entwickelte, nach ihm benannte und heute aus den Schulen nicht mehr wegzudenkende Instrumentarium erstmals im größeren Rahmen eingeführt. Dabei wird weniger das Originelle und Produktive des Orffschen Musiziergedankens übernommen, als vielmehr eine Rohform dieser Musizierpraxis und natürlich das Instrumentarium, welches aus folgenden Instrumentengruppen besteht:

- als Rhythmusinstrumente

• Triangel, Becken, Cymbeln	relativ langklingende, eintönige Metallinstrumente
• Schlagstäbe, Holzblock, Stielkastagnetten	kurzklingende Holzinstrumente
• kleine und große Pauken, Tambourina	nachklingende, eintönige, aber stimmbare Fellinstrumente

- dazu als mögliche Melodieinstrumente

• Glockenspiel, Metallophon, Schellenbaum	relativ langklingende, mehrtönige Schlaginstrumente aus Metall
• Xylophone	relativ kurzklingende, mehrtönige Schlaginstrumente aus Holz
• Blockflöten	Holzblasinstrumente, von Sopran bis Baß

---

[1] Vgl. P.M. Scholl, a.a.O., S. 103.

Wesentlich ist, daß dieses sogenannte Orff-Instrumentarium bis auf das Blockflötenregister sehr einfach zu handhaben ist und auch Schülern ohne Vorbildung reichhaltiges Übungs- und Spielmaterial bietet. Die Blockflöte ist zwar etwas schwieriger zu handhaben, hat jedoch allen anderen Blasinstrumenten gegenüber den Vorteil, daß die Kinder keine besondere Anblastechnik lernen müssen, sondern relativ simple Griffkombinationen, die bei Orff zusätzlich noch sehr vereinfacht sind (Orff hat dabei zusammen mit Harlan und anderen eine eigene Griffweise für entsprechende Blockflöten entwickelt, die sog. "deutsche Griffweise" - im Gegensatz zur älteren "barocken", auch englischen Griffweise, ohne Doppellöcher und Gabelgriffe -). Gegenüber den anderen Orff-Instrumenten hat die Blockflöte jedoch den Vorteil, daß man auf ihr langanhaltende Töne spielen kann, während alle anderen Orff-Instrumente nur Töne abgeben, die mehr oder weniger schnell verklingen.

Das Orffsche Schulwerk will als elementare Musikübung an Urkräfte und Urformen der Musik heranführen, heißt es schon im Vorwort der ersten Ausgabe. Dieses urtümliche wird bei den Instrumenten durch die Körpernähe hergestellt: die Orff-Instrumente bringen den Ton durch Muskel- oder Atemkraft unter direkter Kontrolle von Hand oder Mund hervor. Instrumente mit mechanischen Vorschaltungen oder komplizierten Hebelsystemen, wie z.B. das Klavier, gehören nicht dazu[1].

Georg Götsch begründet die Einfachheit des Instrumentariums wie folgt:

---

[1] Vgl. P.M. Scholl, a.a.O., S. 105.

"Ihr (der Instrumente) bildender Wert nimmt ab mit der Mechanisierung der Tonerzeugung, etwa gekennzeichnet in den Benennungen: Klanggerät, Tonwerkzeug, Musikinstrument, -apparat, -maschine,-automat. Hier gilt wie im Arbeitsleben das Gesetz: je geistreicher das Hilfsmittel, umso geistärmer seine Handhabung. Der konstruierende Kopf hat der spielenden Hand die Widerstände und damit die Freude des Widerspiels, der überwindenden Meisterung geschmälert. In diesem Sinne ist die Technik ein Spielverderber."[1]

Wenn Orff von "elementarer Musik" spricht, so meint er damit:

"Elementare Musik ist nie Musik allein, sie ist mit Bewegung, Tanz und Sprache verbunden, sie ist eine Musik, die man selbst tun muß, in die man nicht als Hörer, sondern als Mitspieler einbezogen ist. Sie ist vorgeistig, kennt keine große Form, keine Architektonik, sie bringt kleine Reihenformen, Ostinati und kleine Rondoformen. Elementare Musik ist erdnah, naturhaft, körperlich, für jeden erlern- und erlebbar, dem Kinde gemäß. So entstand aus der Arbeit für und mit Kindern das neue Schulwerk. Melodischer Ausgangspunkt war der Kuckucksruf, die fallende Terz, ein Zweitonraum, der schrittweise erweitert wurde zu einer halbtonlosen, durnahen Pentatonik. Sprachlicher Ausgangspunkt waren Namensrufe, Abzählreime und einfachste Kinderlieder. Dies war eine für alle Kinder leicht zugängliche Welt."[2]

In der Verbindung von Musik und Bewegung wird dieses "Ursprüngliche, Uranfängliche" deutlich. In Form einer Frage-Antwort-Reaktion kann improvisiertes Spielen auf einem Instrument die Zuhörer zur Reaktion reizen, sei es mit einer ebenfalls musikalischen Antwort (die, weil sie nur einfach sein kann, von jedem Schüler bewerkstelligt werden kann), sei es mit einer rhythmischen Bewegung zur Musik.

---

[1] G. Götsch, Musikinstrumente für Jugend und Volk, in: Musische Bildung, Band III, Wolfenbüttel 1956, S. 69.

[2] C. Orff, Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick, in: Orff-Institut-Jahrbuch, 1963, zitiert nach P.M. Scholl, a.a.O., S. 107.

"So bietet das Instrumentalspiel eine kombinierte Form von Erfindungsmöglichkeiten im schöpferisch gestalteten Austausch und Wechsel von Musik und Bewegung. Es verwirklicht damit in besonderer Weise die Idee eines ganzheitlichen Unterrichtsprinzips."[1]

Die angestrebte Verbindung von Musik und Bewegung mag das Beispiel der improvisierten Ausgestaltung des Liedes vom Wickelkuchen verdeutlichen:

"Wickelkuchen

"Tanzform: Eine lange Kette von Kindern wird vom ersten Kind in immer kleineren Spiralen zu einer Schnecke "eingerollt"; dann wendet es und rollt wieder aus.

Anregungen:

a) Die rhythmischen Motive der 2. und 3. Stimme geben uns Anregung für eine Klatsch - und Stampfbegleitung, etwa in dieser Weise:

Statt des gegebenen Satzes eine einfachere Begleitung (schweifender Bordun) für Melodieinstrumente:

---

[1] P.M. Scholl, a.a.O., S. 107.

Für kurzklingende Schlag- und Zupfinstrumente etwa diese Form:

Auf diese Weise können auch rhythmisch-klangliche Vor- und Nachspiele produziert werden. Bei mehrmaligem Durchspiel alle Möglichkeiten versuchen!

b) Die geträllerte oder geflötete Melodie kann auch einfache Laufspiele begleiten: Aufstellung in nicht zu großen Kreisen. Mehrere Kinder, auch zu Ketten gefaßt, laufen Schlängellauf um die anderen - die "Pfähle" -, oder durch Tore, die die Paare bilden, oder umkreisen die anderen nach eigener Phantasie. Die verschiedensten Formen sind möglich, aber das zügige, vorwärtsstrebende Laufen darf bis zum Schluß nicht unterbrochen werden.

I: A und B laufen. Die nächsten Läuferinnen können durch Berührung oder Umkreisen bestimmt werden, ev. beginnen sie dann sofort ihren Lauf.

II: B und C folgen A auf verschlungenen Wegen.

III: Durch Tore können - ohne und mit Fassung - 2 Dreier- oder Viererketten folgen. Die Führerinnen können nach kurzer Zeit durch Vorstellen ein "Tor" Kind ablösen, das sich der Kette anschließt. In jedes Tor von vorn hineinlaufen!"[1]

Auch für Hans Bergese sind es gerade die einfachen Klangwerkzeuge, die aufgrund ihrer Körperhaftigkeit aufzeigen, daß Tanz und Musik körperliche Akte der Spannung und Entspannung sind. Die Spannung der Tänzer soll sich auf die Musizierenden übertragen, dort ihrerseits Spannung erzeugen, die sich wiederum auf die Tanzenden überträgt. Es entsteht ein permanenter Aktion-Reaktion-Gegenreaktions-Prozeß, der ein fortwährendes Geben und Nehmen ermöglicht[2].

Dieser Prozeß findet natürlich in der Gruppe statt. Die Einfachheit des Instrumentariums verhindert selbst bei größeren Gruppen, daß bei freier Improvisation "falschklingende" Töne produziert werden, welche die Schüler in ihrer Kreativität hemmen. Hat man erst die Angst überwunden, evtl. falsch zu spielen (und dann ausgelacht zu werden, nicht anerkannt zu werden), werden neue schöpferische Kräfte frei. In der Gruppe entfalten sich schöpferische Kräfte am natürlichsten: "Das tönende Spiel reift erst in der Erwartung des Widerhalls im Dialog als Frage und Antwort zur musikalischen Form."[3]

---

1) Hans Bergese, Schulwerk für Spiel-Musik-Tanz, Hrsg.: Hans Bergese, Anneliese Scholke, Band I, Singen und Spielen, Wolfenbüttel 1951, S. 11 ff.

2) Vgl. P.M. Scholl, a.a.O., S. 115 f.

3) Ebenda, S. 108.

Etwa um 1960 gelangt die Improvisation in der Schule in eine neue Entwicklungsphase. Zunehmend macht man sich frei von einem vorgegebenen, musikalischen Werk, dem man lediglich seine eigenen Ideen ausgestalterisch beifügt. Stattdessen beginnt man, in Gruppenarbeit Geschichten und Szenen zu vertonen (ohne traditionelle Vorlage), oder auch eigene Geschichten zu erfinden und dann zu vertonen.

Folgendes Beispiel wurde von Kurt Sydow auf der vierten Bundesschulmusikwoche vorgetragen:

"Die Uhr des Großvaters.
Das gleichmäßige Ticken der Uhr grundiert fast die ganze Geschichte. St. machte das auf dem Xylophon mit außerordentlicher Genauigkeit. Dabei schwang sein Körper gleichmäßig mit. Zum akustischen Ereignis wurde nun gerade das Aufhören des Tickens, wie es sich an wenigen Stellen aus dem Inhalt ergibt. Einmal schlägt die Uhr acht, dann neun, dann zehn. Es wäre zu simpel und undynamisch, jedesmal die Schläge auf dem Gong gleichmäßig ertönen zu lassen. Darum: bei acht - Gongschläge, bei neun - die Stimmen raunen die Zahlen mit, bei zehn - es dröhnt nur der letzte Schlag.
In den Nachhall des letzten Schlages psalmodiert jedesmal die Stimme des Großvaters.
Eine akustisch reizvolle Aufgabe bot der Satz:
das Kind stand noch einmal auf - (Pauke), ging mit bloßen Füßen zur Uhr hin - (Besen auf Päuklein), stieg auf einen Stuhl - (Holzblocktrommel) und zog die Gewichte sorgsam in die Höhe - (mit umgekehrten Filzklöppeln auf dem Xylophon geratscht).
Übrigens bekam das Enkelkind eine lustige kleine Kindermelodie, die variiert auch als Schlafmusik einsetzte. Die Musikalisierung geschah in Gemeinsamkeit, wobei sich allgemeine Fröhlichkeit verbreitete. Die akustischen Möglichkeiten wurden ausprobiert und im Gesamtzusammenhang noch einmal ausbalanciert. Das Ergebnis löste das Gefühl wohligen Behagens aus."[1]

Sydow betont, daß derartige Verklanglichungen im Klassen-(Gruppen-)verband besser gelingen, wenn sie häufiger wiederholt werden, d.h. also, daß häufiger derartige Vertonungen improvisiert werden.

---

1) K. Sydow, Geschichten erzählt und verklanglicht, in: Vorträge der vierten Bundesschulmusikwoche, Musik und Bildung in unserer Zeit, Mainz 1961, S. 108 f.

Gegenüber früheren Improvisationsmodellen bedeutet diese Art von Improvisation einen großen Schritt in Richtung freier Improvisation. Ist doch nicht mehr das traditionelle Lied und seine Ausgestaltung der Hintergedanke, sondern die freie Entfaltung spielerischer Phantasie.

Dieses Verfahren klanglicher Realisationen von Bild- oder Textvorlagen, oft in Verbindung mit Bewegung, Pantomime und dergleichen, ist inzwischen zu einem festen Bestandteil in der Musikerziehung geworden, wie sich dies in Richtlinien, Unterrichtswerken für den Musikunterricht und in der Schulpraxis niederschlägt (siehe unten).

Einer der ersten ist Wilhelm Keller. Ausführliche und vielseitige Information bietet auch die "rote reihe" der Wiener Universal Edition, bei der viele der wichtigen Vertreter dieser musikpädagogischen Richtung erschienen sind (Friedemann, Schafer, Bedford, Meyer-Denkmann u.a.).

Nachstehend ein Beispiel für Improvisationen nach 12-Ton-Reihen von Wilhelm Keller:

"Eine Zwölftonreihe wird in vier dreitönige Grundgestalten zerlegt. Vier Schülern wird je ein Stabspiel und je eine Grundgestalt zugeteilt. Die Aufgabe lautet nun, diese Grundgestalten durch Rhythmisierung zu motivieren. Der erste Spieler beginnt mit der Rhythmisierung der ersten Grundgestalt. Der zweite greift das Motiv des ersten auf, verliert es oder spinnt es fort, der dritte geht auf den zweiten ein und der vierte beendet die erste Phase, das Thema, welches sich mit dem Ende der Zwölftonreihe abrundet.

Nach Schönbergs Regel von der Möglichkeit der Repetition eines jeden Tones, solange der nächste noch nicht erklungen ist, kann die Grundgestalt improvisatorisch erweitert werden.

Oktavversetzung, Umkehrung und Krebs bieten weitere Möglichkeiten der Improvisation für jeden Spieler."[1]

---

1) W. Keller, Erfindungs- und Improvisationsübungen zur Einführung in die Neue Musik, in: Musik im Unterricht, 1964, S. 314.

Ist auch dieser Ansatz, der von Verklanglichung ausgeht, noch stark dem musischen Konzept der zwanziger Jahre verhaftet, so geht es in einem weiteren Ansatz stärker darum, Vorstellungen der avantgardistischen Musik für die Schule aufzubereiten und die Schüler auf diese Weise an die Avantgardistische Musik heranzuführen. Einige Komponisten, wie Kagel oder Schnebel, haben sogar unmittelbar für die Schule komponiert, etwa Schnebel seinen Zyklus "Blasmusik".

Eine häufig praktizierte Form der Gruppenimprovisation ist die, daß ein Leiter bestimmt wird, der anderen Schülern, z.B. per Handzeichen, andeutet, wann sie spielen sollen. Vielfach wird dann vorher eine graphische Partitur erstellt, auf der bestimmte Klangbereiche erscheinen, die dann vom Leiter abgerufen werden. Möglich ist auch, daß viele Schüler unterschiedliche Instrumente bedienen, und der Leiter Einsatz, Dauer und Lautstärke der einzelnen Instrumente anzeigt. Bei derartigen Improvisationen sind alle beteiligten Schüler selbstschöpferisch tätig, der Leiter oder Dirigent jedoch dominierend. Deshalb werden solche Spiele auch mit wechselnden Leitern gespielt.

Beispielhaft hierfür aus der "roten reihe", R. Murray Schafer, "Schöpferisches Musizieren" und "epitaph for moonlight", David Bedford, "zwei klangstücke" und "ein spannendes neues spiel", Franz Istvanits, "happapäsch" und Heinz Kratochwil, "klangstudie".

Bei derartigen Kompositionen und Improvisationen steht der Gedanke im Vordergrund, eine andere als die traditionelle Notensprache zu benutzen, den Spielern mehr Möglichkeiten der Entfaltung einzuräumen und dabei Ergebnisse zu erzielen, die nach avantgardistischer Musik klingen.

Ein weiteres Stilmittel freien Spiels ist das Musizieren von "Zufallsmusik", die zur Einführung von aleatorischen Kompositionsprinzipien dienen kann. Dieses kann etwa in Form musikalischer Würfelspiele geschehen:

Aus einer vorher festgelegten, beliebigen Sechstonreihe wird durch Würfeln eine Reihenfolge der Töne, also eine Melodie gebildet, und diese Töne - ebenfalls durch Würfeln - bestimmten Notenlängen zugeordnet. Es entsteht eine zufällige Melodie mit einem zufälligen Rhythmus[1].

Diese Art ist zwar beim "Komponieren" interessant, in der Ausführung selbst ist sie jedoch nicht mehr kreativ.

Wesentlich interessanter sind da Zufallsmusiken, bei denen während des Musizierens noch viele Möglichkeiten der freien Gestaltung bleiben. Häufig wird hierbei mit einzelnen Musizieranweisungen operiert, die etwa an verschiedenen Stellen (Instrumenten, Notenpulten o.a.) plaziert sind und von den Spielern "im Vorübergehen" ausgeführt werden. Ein ähnliches Beispiel bringt Schafer in "minimusic für spielmusikgruppen", wovon nachstehend die Spielanweisung und ein Ausschnitt aus der Partitur abgebildet sind:[2]

---

1) Vgl. Th. Warner, Zur Improvisation, Musikalische Würfelspiele, in: Musik im Unterricht, 1968, S. 102.

2) R. Murray Schafer, minimusic für spielmusikgruppen, Wien 1971, S. 2 ff.

"Spielanweisungen

1. Alle Ausführenden fangen bei Feld 1 an; die Einsätze sollen aber abgestuft werden.
2. Es kann in jeder der durch Pfeile angezeigten Richtungen fortgeschritten werden. Man kann auch eine beliebige Anzahl von Seiten, beziehungsweise einzelnen Feldern, (vorwärts oder rückwärts) überschlagen, sobald aber der Spieler sein Feld erreicht hat, muß er den dort vorgeschriebenen Vorgang ausführen.
3. Die Zahlen im Kreis geben die approximativen Dauern in Sekunden an. Sind sie unterstrichen, dann geben sie die exakten Dauern in Sekunden an.
4. An der Wiedergabe können sich eine beliebige Anzahl von Instrumentalisten (oder Sängern) beteiligen, die Gruppe muß aber klein genug sein, um zu gewährleisten, daß jeder Ausführende jeden anderen Ausführenden deutlich hören kann.
5. Wie sich zeigen wird, ist MINIMUSIC vor allem eine Improvisations- und Gehörsübung. Bei Proben erwies es sich als wünschenswert, von Zeit zu Zeit anzuhalten, um zu kontrollieren, ob jeder Spieler genau erkennen kann, bei welchem Feld jeder der andern gerade ist. So deutlich müssen die Ausführenden aufeinander hören lernen.
6. Das Stück ist zu Ende, wenn einer nach dem andern sein Instrument weglegt. Dann schlagen alle die letzte Seite auf, dort finden sie die letzte Anweisung. An Stelle des Kompositionsdatums kann am Schluß auch das jeweilige Aufführungsdatum genannt werden.
7. Wo immer das Wort "spielen" aufscheint, lesen die Sänger stattdessen "singen". Sie können eine Menge brauchbarer vokalischer und konsonantischer Klänge ad libitum hervorbringen.
8. Wann immer jemand bei Feld 18 angelangt ist (Paul Klees "Zwitschermaschine"), wird dieses Feld (und die damit verbundene Anregung) sofort von den anderen Spielern gleichfalls aufgegriffen. Danach gehen alle in verschiedenen Richtungen von dort weiter.
9. Zwischen den einzelnen Feldern können Pausen in der Dauer von einer halben Sekunde bis sechs Sekunden eingelegt werden, wenn nötig auch längere. Vermeiden Sie vor allem, das Stück durch Trübung der Zusammenhänge zu "vernebeln". Wenn einer zum Beispiel leise zu spielen hat, soll er warten, bis die lauten Klänge aufgehört haben - und so weiter.
10. Intervalle sind durch die folgenden Symbole dargestellt:

-2 kleine Sekund	+2 große Sekund
-3 kleine Terz	+3 große Terz
R4 reine Quart	R5 reine Quint"

22

Geh nach vorne und dirigiere die Gruppe, einmal mit wilden, einmal mit ruhigen Gesten. Diese Gesten sollen aber zu dem, was gerade gespielt wird, in striktem Gegensatz stehen. (Du könntest auch für deinen eigenen leeren Sessel dirigieren.)

ODER

Spiele auf dieselbe übertriebene Art ein imaginäres Instrument

30

23

Spiele zwei Zeilen einer Hymne oder einer hymnenartigen Melodie.

24

14

25

Ein ostinater, scharf profilierter Rhythmus im 5/8-Takt.

10

26

Spiele Intervalle oder Motive, die ein anderer gerade spielt, in der Form einer Spiegelumkehrung.

12

27

Pausiere und horche auf das, was die anderen spielen

15

Die Ziele für improvisatorisches Schaffen sind in der Zeit nach 1955 nicht immer so offensichtlich, wie in den beiden vorhergegangenen Phasen des Philanthropismus und der Ära Kestenberg. Grundsätzliches der damaligen Bewegungen ist nunmehr Allgemeingut, etwa das Recht auf Ausbildung für alle, unabhängig vom gesellschaftlichen Stand. Und so sind die Ziele in der neueren Zeit eher auf Teilbereiche gerichtet.

Neu sind z.B. für die Schule die einfachen (Orff-)Instrumente, die es allen Schülern ermöglichen, als Instrumentalisten aktiv zu werden. Obwohl nicht direkt ausgesprochen, steht doch der Gedanke dahinter, daß auch jene Schüler mitmusizieren können, denen ein wohlhabendes Elternhaus keinen außerschulischen Instrumentalunterricht ermöglichte.

Die Vielzahl der Orff-Instrumente und ihre einfache Handhabung macht den Weg frei für die kollektive Gruppenimprovisation.

Ziel der kollektiven Gruppenimprovisation ist es, gemeinsam etwas schaffen zu wollen und dabei die eigene Phantasie als Maßstab zu nehmen, sich von der Vorstellung eines musikalischen Kunstwerkes zu lösen, z.B. eine Geschichte zu erfinden und dann zu vertonen.

Wesentlich ist dabei, daß ein solches Werk erst in der Gruppe reift, durch Aktion, Reaktion und Gegenreaktion, und daß so der gruppendynamische Prozeß beim Entstehen eines solchen Musikwerkes zwingend notwendig mit eingeplant ist.

Wie sich das hier schon andeutet, hat man seit den siebziger Jahren zwei grundsätzliche Intentionen bei schulischer Improvisation:

- Soziales Lernen
- Bedürfnis zum selbstschöpferischen Musikmachen

Wenn der Akzent auf sozialem Lernen liegt, versteht es sich von selbst, daß es nicht so sehr auf den Wert des fertigen Produktes, das entstandene "Kunstwerk", ankommt, als vielmehr auf den Prozeß der Entstehung dieses Werkes. Dabei sollen die Schüler lernen, miteinander kommunikativ zu interagieren, auf den Mitschüler und seine Äußerungen kritisch zu hören und einzugehen, zu korrigieren und sich korrigieren zu lassen, um dann ein Gesamtergebnis der Gruppe entstehen zu lassen.

"Neben die rein musikerzieherische Absicht, Kinder durch Neue Musik zu einem besseren Verständnis von Musik überhaupt zu erziehen, tritt ein mehr therapeutisch-erzieherischer Effekt: durch Neue Musik eine bessere Beziehung und Bewältigung allgemein menschlich-sozialer Probleme zu erzielen."[1]

"Wenn Kunst als Übungsfeld für Verhalten in der Gesellschaft dienen kann, dann in besonderem Maße die Improvisation (Kirchner 1970). 'Welches künstlerische Medium wäre geeigneter zur Übung solidarischer Kooperation', fragt Meyer-Denkmann, denn hier gelänge es, 'soziale Rollen oder Gruppenverhalten' zu dramatisieren und somit bewußt zu machen, soziales Verhalten lasse sich gar 'in keiner Weise unmittelbarer realisieren'.' 'Durch diese Spiele wird Jugendlichen nicht nur ihre notwendige Selbstverwirklichung und Selbstdarstellung ermöglicht, sondern auch eine kritische und bewußte Einstellung zur Wirklichkeit.'"[2]

---

[1] P. Hoch, Die experimentelle Erfahrung als notwendiges Mittel einer Neuen Musik für Kinder, in: Musik und Bildung 9/1978, S. 556.

[2] G. Kirchner, Versuch, Schulmusik richtig zu programmieren, Mainz 1970; Meyer-Denkmann, Struktur und Praxis Neuer Musik im Unterricht, Wien 1972, zitiert nach F. Ritzel, "Dieser freche Blödsinn wird seit Jahren in den Schulen geduldet" - Über Improvisation in der Musikpädagogik, in: Reinhold Brinkmann (Hrsg.), Improvisation und neue Musik, a.a.O., S. 89.

Und schließlich:

"Die besondere Pädagogische Eignung des scheinbar voraussetzungslosen Zugangs zum Musikmachen wird darüberhinaus in der besonderen Nähe zu den Bedürfnissen von Schülern gesehen. Spieltrieb, Fantasietätigkeit, Nachahmungsbedürfnis, Freude an Klängen und Geräuschen u.a.m. sollen sich hierbei optimal entfalten können, frei von allen Zwängen (Stumme) betreibe Improvisation den Abbau von Aggression, schaffe Einfühlungsvermögen, fördere Spontaneität, Konzentration und Sensibilität (Finkel)."[1]

Noch viel weiter im Sinne einer demokratischen Musikerziehung und Musikpraxis geht Wolfgang Roscher:

"Die Ergebnisse von politischer und sozialer Revolution sind auf die Dauer in Frage gestellt, wenn es nicht gelingt, ästhetische Revolution zugleich zu realisieren und rationalisieren.' Ästhetische Erziehung in seinem Sinne verfolgt dabei: die Überwindung von Entfremdung und falschem Bewußtsein durch Partizipation des Jugendlichen an den geistigen und materiellen Produktionsprozessen der Gesellschaft, die Überwindung des Verhältnisses von Herr und Knecht durch Mitbestimmung, die funktionsgerechte Mitentscheidung ermöglicht. Ästhetische Erziehung bedeutet schließlich kritische Vermittlung von Erfahrung und Erziehung im Bereich multisensorischer Wahrnehmung sowie ihrer gedanklichen Bezüge. Die Methode des produktionsdidaktischen Lernprozesses sieht dann so aus, daß aus dem Gespräch über Kulturerscheinungen abgeleitet wird:
'1. Planen von Musik als ästhetische Mitbestimmung,
2. Verwirklichen von Musik als künstlerische Aktion,
3. Hören von Musik als kritische Reflexion.'
Bei aller Sympathie und Respekt vor den Intentionen Roschers erinnert die große verbale Gebärde und ihr Abstraktionsgrad stark an die Euphorie der Weimarer Musikpädagogik. Hier wie dort steckt der Teufel in der konkreten Realität, erst die Stimmigkeit der realen Einzelmaßnahme hinsichtlich Begründung und Wirkung macht die abgehobenen Anforderungen plausibel. Dieser Zusammenhang erscheint mir auch bei Roscher u.a. nicht hinreichend geklärt."[2]

---

[1] W. Stumme, Über Improvisation, Mainz 1973; K. Finkel/U.Wünnenberg, Reflexion - Improvisation - Notation. Ein Weg zur musikalischen Struktur, zitiert nach F. Ritzel, ebenda, S. 89.

[2] W. Roscher, Ästhetische Erziehung - Improvisation - Musiktheater, Hannover 1970, zitiert nach F. Ritzel, a.a.O., S. 89 f.

Der Aspekt der Freude am selbstschöpferischen Tätigwerden im Musikunterricht stellt sich in den verschiedenen Altersstufen unterschiedlich dar. Eine Klassifizierung müßte man unterteilen nach Primarstufe, Sekundarstufe I und II. Eine Auflistung der unterschiedlichen Inhalte von Improvisation für die unterschiedlichen Altersstufen wird in den nachfolgenden Kapiteln deutlich - sowohl bei den Unterrichtsempfehlungen, als auch bei den Unterrichtswerken.

Grundsätzlich zusammenfassend und verallgemeinernd läßt sich Improvisation in der Primarstufe beschreiben als Improvisation, die im Sinne von Chancengleichheit mit dem Orff-Instrumentarium operiert (vor allem in Klassen mit hohem Ausländeranteil), meist als kollektive Gruppenimprovisation. Musikalischer Maßstab ist die eigene Phantasie, praktisch stehen neben der Entwicklung und Förderung der Kreativität tradierte musikimmanente Inhalte auf dem Programm (Liederbearbeitung und -ausgestaltung, Klangerprobung, Instrumentenkunde, teilweise Hinführung zur Neuen Musik).

In der Sekundarstufe kann man drei Akzente erkennen:

- Der erste Akzent ist der des sozialen Lernens im Bereich musikalischer Produktivität. Er ist vor allem in der Haupt- und Gesamtschule ausgeprägt, wie Richtlinien und Unterrichtspraxis zeigen.

- Der zweite Akzent ist die "handelnde, spielerische Aneignung von elementaren Prinzipien der Musiktheorie" (Parameter wie laut - leise, hoch - tief u.ä.).

- Der dritte Akzent ist schließlich die aktive Auseinandersetzung mit der avantgardistischen Musik, was vorwiegend an den Gymnasien betrieben wird.

Der Schluß liegt nahe (vor allem mit Blick auf den dritten Akzent), daß der Schwerpunkt auch in neuerer Zeit wieder bei der Orientierung am Kunstwerk liegt, wenn es auch nicht mehr überwiegend das traditionelle Kunstwerk ist. Aber auch wenn es sich um ein "Neues Kunstwerk" handelt, so bleibt es doch "Kunstwerk", und hat so für die Schüler keine starke emotionale Bedeutung, d.h. es streift ihren persönlichen Lebensbereich nur am Rande.

Was nach wie vor im wesentlichen fehlt, ist die Einbeziehung der Pop-Musik in die didaktischen Überlegungen für Improvisationspraxis und Musizierpraxis im Musikunterricht. Auf die Bedeutung der Pop-Musik für Jugendliche ist vielfach hingewiesen worden, ich werde unten noch kurz darauf eingehen. Einbeziehung von Pop-Musik erscheint mir besonders deshalb als wichtig, weil sich die Schüler sehr stark mit dieser Musik emotional identifizieren. Obwohl viele Musikpädagogen den Musikunterricht an den Interessen und Bedürfnissen der Schüler ausrichten wollen, wird die Pop-Musik von den Theoretikern und Praktikern schulischer Improvisation als "massenmediale Musik" abgelehnt, und - obwohl sie selbst Improvisation als wesentliches Merkmal hat - sogar von einigen fortschrittlichen Musikpädagogen mit improvisatorischen Modellen (der Neuen Musik) "bekämpft":

"Der Bezugspunkt Neue Musik wird ergänzt durch eine pessimistische Sicht der sozialen Bedrängung unserer Jugend, die nach Heindrichs 'das Rauschgefühl der Zerstörung' ergriffen habe, die der Gefahr ausgesetzt sei, daß 'dieser Entgrenzungsprozeß in einem allgemeinen Chaos endet, in einer Schwemme von Kitsch, Trivialität, Kritiklosigkeit, Konformismus und schließlichem Terror'. Das Wundermittel der schöpferischen Anarchie soll Schüler offenbar immunisieren und stark machen. Das alte Gift des Massenmusik-Konsums glaubte man neutralisieren zu können, Friedemann hofft, 'daß musikalisch so erzogene Jugendliche der jeweils aktuellen Vitalmusik kritikfähig und ohne Suchterscheinungen

begegnen, auch wenn wir sie nicht speziell beeinflussen', und - so Roscher - in kritische Distanz zum 'Konsumangebot der Freizeit-Lobby' gehen."[1]

Das Naheliegende zu praktizieren, nämlich Improvisationsmodelle des Jazz oder der Rockmusik in den Musikunterricht zu integrieren, wird gar nicht erst in Erwägung gezogen.

Erst in den letzten Jahren gibt es verstärkt Bemühungen einiger Musikdidaktiker, die Lücke im popmusikalischen Bereich zu schließen. Publikatorisch hat sich das vor allem in den Veröffentlichungen des von Wulf Dieter Lugert und Volker Schütz geführten Institutes für Didaktik populärer Musik in Lüneburg niedergeschlagen, das in regelmäßigen Abständen die Zeitschrift "Popmusik im Unterricht" mit vielen Informationen und Unterrichtseinheiten zum Thema herausbringt. Ebenso sind in der Zeitschrift "Musik und Bildung"seit Ende 1979 vereinzelt brauchbare Unterrichtseinheiten zu Rockmusik erschienen[2].

Zudem sind 1981/82 einige Veröffentlichungen zum Thema erschienen, die als Unterrichtshilfen sehr zu empfehlen sind, die aber für meine Untersuchungen an den Dortmunder Schulen (noch) nicht relevant waren, weil sie zu der Zeit der Umfrage noch gar nicht erschienen waren. Ich gehe darauf im letzten Kapitel noch ein.

---

1) H.-A. Heindrichs, Die Musik der Gegenwart als neues Studienfeld, Main 1970; L. Friedemann, Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation, Wien 1973; W. Roscher, a.a.O., zitiert nach F. Ritzel, a.a.O., S. 86 f.

2) aus "Musik und Bildung":
W. Kohlmann, Schüler musizieren populäre Musik, MuB 9/79, F.Firla, Betrifft: "Schüler musizieren Populäre Musik", MuB 12/79; W.D.Lugert und V. Schütz, Another Brick in the Wall, MuB 7-8/80; F.Firla, Das Riffspiel im Unterricht (Hauptschule), MuB 9/80; W.D. Freitag, Grundrhythmen in der Rockmusik, MuB 11/80 und das Themenheft zur Rockmusik MuB 7-8/81.

Schon bevor sich vereinzelte Musikdidaktiker darauf besannen, für den Musikunterricht die Einbeziehung der schülerspezifischen Pop-Musik zu fordern, gab es Ansätze, das Liedersingen, aus dem auch heute noch weite Teile des Musikunterrichts - besonders in der Primarstufe - bestehen, mehr an den Bedürfnissen der Schüler zu orientieren.

Nach Renate Brandmüller handelt es sich bei diesen linken Ansätzen um späte Auswirkungen der Studentenbewegung Ende der sechziger Jahre[1].

> "Das Interesse an kindlicher Eigenproduktivität ist ganz von der Erziehungsvorstellung nichtautoritärer Persönlichkeiten geprägt. Die Kritik an den überkommenen, zum Teil noch faschistischen Bildungsinhalten und Unterrichtsmethoden der Musikpädagogik der Nachkriegszeit war überfällig. Das kindlich eigenständige Produzieren wird dem reproduktiven Lernen eines fragwürdigen Liedschatzes und dem Drill- und Disziplinierungscharakter des Instrumentalunterrichts herkömmlicher Art entgegengesetzt."[2]

Bei diesen Ansätzen geht es - vereinfacht - darum, daß Kinder ihre eigenen Lieder erfinden, sowohl musikalisch als auch textlich. Neu an dem Ansatz ist, daß die Erwachsenen (Lehrer) nicht ordnend eingreifen, weil etwa die Tonalität einer solchen Improvisation nicht mit den Vorstellungen traditioneller abendländischer Musikkultur übereinstimmt oder aber die Texte gesellschaftliche Tabus sprengen.

---

1) Vgl. R. Brandmüller, Kinderimprovisationen, zur musikalischen Produktivität von Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren, phil.Diss. Freiburg 1983, S. 163.

2) Ebenda, S. 164.

Auswertungen von Tonbandaufnahmen mit kindlichen Lied-Improvisationen ergaben, daß "viele musikpsychologische Behauptungen über das Tonalitäts- und Rhythmusgefühl der Kinder relativiert werden müssen: Es kann oft nicht e i n e Tonalität bestimmt werden, da sich mehrere Tonartebenen eng hinter- und ineinanderschieben; viele kleinen Längen und Verzögerungen, sprich 'irrationale' Zeitwerte, lassen ein Taktverhalten oft nicht rekonstruieren; musikalische Kategorien wie Zweiertakt, Vierertakt und Dur/Moll-Tonalität erweisen sich angesichts der rhythmischen Vielfalt und harmonischen Kompliziertheit der kindlichen Produktionen oft nicht als angemessen."[1]

Hans Jünger hat die Texte dieser Improvisationen ausgewertet und dabei überrascht festgestellt, wie häufig Verbotenes, Tabus und Verdrängtes auftauchen, so daß man annehmen müsse, "daß die Musik die Verbalisierung solcher Einstellungen, Wünsche, Vorstellungen, Gedanken, die im normalen Umgang mit Erwachsenen nicht akzeptiert werden, fördert."[2]

---

1) Vgl. P. Schleuning, Susanne im Musikland, in: R. Brandmüller, Kinderimprovisationen, a.a.O., S. 165.

2) Vgl. H. Jünger, Die musikalische Seite der Lieder, in: P. Schleuning (Hrsg.), Kinderlieder selber machen, Beispiele, Erfahrungen, Anleitungen aus der Arbeit einer Freiburger Musiklehrergruppe: Kinder machen selber Lieder, Reinbeck 1978, S. 253.

4 IMPROVISATION IN DEN RICHTLINIEN FÜR DEN MUSIK-UNTERRICHT IN NORDRHEIN-WESTFALEN

Die folgenden Abschnitte und empirischen Untersuchungen sind auf den Raum Dortmund bezogen. Aus diesem Grunde sind in diesem Abschnitt nur die Richtlinien für den Musikunterricht aufgeführt worden, die für den Raum Dortmund relevant sind.

> "In unserer Gesellschaft wird jeder täglich mit unterschiedlichsten Arten von Musik konfrontiert. Versteht man Bildung als Ausstattung zum mündigen Verhalten in der Welt, so wird man das Ziel des Musikunterrichts in einer sachkundigen und deshalb wahlmündigen Teilhabe am vielfältigen und zwiespältigen Musikangebot zu sehen haben. Voraussetzung hierfür ist Offenheit gegenüber allen Erscheinungsformen und Realisationsmöglichkeiten der Musik."[1]

Diese Sätze, als grundsätzliche Zielsetzung den Richtlinien für den Musikunterricht an Hauptschulen vorangestellt, werden dann für die einzelnen Schulformen und -stufen noch detaillierter beschrieben. Ich fasse wie folgt zusammen:

- Die Schüler sollen lernen, ihr Wahrnehmungsvermögen zu differenzieren, sie sollen übergreifende Zusammenhänge in der Musik aufspüren, die Vielfalt der Musik soll ihnen verdeutlicht werden.

- Mit fortschreitender Unterscheidungsfähigkeit für musikalische Daten soll ihre Befähigung zu kritischer Reflexion entwickelt werden und wachsen, ihr musikalisches Bewußtsein soll geschärft werden.

---

1) Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen, MU/3.

- Die Schüler sollen befähigt werden, bei musikalischen Aktionen angemessen zu agieren und reagieren, sie sollen lernen, Musik vokal, instrumental und apparativ darzustellen, ihre individuelle musikalische Fähigkeit ist zu fördern und zu entwickeln.

- Sie sollen sachkundig und selbständig an musikalischer Kommunikation teilnehmen können, d.h. befähigt werden zu "gestaltendem und mitgestaltendem Eingreifen in musikalische Kommunikationsprozesse, d.h. Entwicklung und Durchsetzung eigener und gemeinsamer Vorstellungen bei Erfindung, Vermittlung und Verwendung von Musik[1].

Als Verhaltensweisen gegenüber der Musik werden in Anlehnung an Venus[2] angegeben:

- Produktion
  (selber komponieren, improvisieren, experimentieren)

- Realisation
  (eigene Kompositionen oder die anderer in Klang übersetzen, übertragen)

- Perzeption
  (Schallereignisse bewußt wahrnehmen)

- Reflexion
  (das Wahrgenommene analysieren, interpretieren und kritisch bewerten),

wobei sich Hinweise auf Improvisation naturgemäß unter den Punkten Produktion und Realisation finden.

---

1) Vorläufige Richtlinien Musik, Sekundarstufe I, Gymnasium, J. Bergmann u.a., Köln 1978, S. 9.

2) Vgl. D. Venus, Unterweisung im Musikhören, Wuppertal 1969.

Im nachfolgenden gebe ich einen Überblick, wo in den verschiedenen Richtlinien und Lehrplänen für den Musikunterricht Improvisation erwähnt, empfohlen oder gefordert wird.

4.1 Grundschule

Zur unter Punkt 2.2 der Richtlinien genannten Musikübung heißt es:

"Sie strebt nicht nach Kunst, sondern will Selbstentfaltung und Selbstdarstellung des kindhaften Menschen."[1]

Dieser an sich sehr gute Satz wird dann unter Punkt 2.2.3 wieder relativiert:

"Der Schüler soll ein Verhältnis zum elementaren Liedgut gewinnen und sich über in dessen vokaler und - vorwiegend improvisatorischer - instrumentaler Begleitung ... Die Erfindung solcher instrumentalen Liedbegleitung stellt an das Improvisationsvermögen des Lehrers hohe Anforderungen. Sie kann keinesfalls den Einfällen der Schüler überlassen bleiben, wenngleich deren Vorschläge aufgegriffen und die Wahl zwischen mehreren Möglichkeiten mit den Kindern erörtert werden soll. Die Anwendung von elementaren Klangwerkzeugen (Orff-Instrumentarium) bei der Begleitung von Liedern hat nur dann einen musikerzieherischen Sinn, wenn deren spezifische künstlerische Möglichkeiten dabei zur Geltung kommen. Dazu müssen sie technisch einwandfrei behandelt und im Sinne der musikalischen Veranschaulichung der Lieder eingesetzt werden. Blinder musikalischer Aktivitätsdrang führt hier allzu leicht auf Abwege. Es ist darum erwägenswert, zur Liedbegleitung nur die dazu begabten Kinder heranzuziehen."[2]

Allzu viel Selbstentfaltung und Selbstdarstellung ist den Herausgebern dieser Richtlinien offenbar suspekt. Denn wie soll es zu einer "Selbstentfaltung des kindhaften Menschen" kommen, wenn selbst die elementaren Orff-Instrumente "technisch einwandfrei" gespielt werden

---

1) RL und Lehrpläne für die Grundschule in NRW, Ratingen, MU/4.

2) Richtlinien für die Grundschule, a.a.O., S. 4 f.

müssen (also auch bei Klangexperimenten!?), wenn die Liedbegleitung "keinesfalls" den Einfällen der Schüler überlassen bleiben darf und schließlich wenn nur die "begabten" Schüler zum Mitmusizieren herangezogen werden sollen. Hier hätte man mehr auf einen Kompromiß zwischen den sogenannten Sachansprüchen einerseits und dem Aktionsdrang der Kinder andererseits hinarbeiten sollen.

Weniger Probleme sehen die Herausgeber dieser Richtlinien bei der Anwendung von Improvisation im musiktheoretischen Unterricht:

"Erstrebt wird das Erkennen, Verstehen und die improvisatorische Anwendung der Darstellungsmittel (Parameter) der Musik. Hörbares aus Umwelt und Musik, sei es vorgegeben oder selbstgestaltet, ist auf seine Eigenschaften, seine Verlaufsart und seine Wirkungen auf sich selbst und andere zu untersuchen."[1]

Unter Punkt 2.3.3 wird gegen "typische Schulmusik (Kinderruf/fallende Terz), Leiermelodik, Pentatonik)" eingewandt, daß diese "keinerlei Beziehung zur musikalischen Umwelt des Kindes hat" und daß deshalb der Musikunterricht nicht im Rahmen dessen bleiben muß, was das Kind selbst jeweils singend reproduzieren kann. Stattdessen sollen wieder die Parameter in selbsterfundenen Klanggebilden erarbeitet werden (Punkt 2.3.4).

Im Abschnitt 3 werden Unterrichtsempfehlungen für die einzelnen Klassen gegeben.

In der 1. Klasse soll im Bereich Werkhören/3.1.1 "das freie Spiel schweifender Phantasie im Mittelpunkt stehen"[2].

---

[1] Richtlinien für die Grundschule, a.a.O., S. 5.

[2] Ebenda, S. 8.

In der Musikübung/3.1.2 geht es um die Verbindung von Musik und Bewegung, bei Musiktheorie/3.1.3 soll das Beschreiben von Geräuschen, Klängen und Tönen geübt und (graphisch) notiert werden.

"Erfinden von Schallverläufen durch Nachahmung, durch Improvisationsantrieb, durch vorherige Planung.
Übertragen dieser Schallverläufe auf Schlag- und Elementarinstrumente aller Art("Auf dem Kirmesplatz", "Im Stadion", "Auf dem Bahnhof", Ausbau von M. Kagels: "Fantasie"). Anhand der Tonbandaufnahmen sind diese Improvisationen zu vervollkommnen."[1]

In der 2. Klasse gibt es die Einführung in die Instrumentenkunde und Parameterbestimmung - wie "laut - leise" u.ä. - mit Hilfe der Orff-Instrumente und improvisierter Tonbeispiele. Hierbei, wie auch bei der Heranziehung von elementaren Instrumenten zur Improvisation von instrumentalen Liedbegleitungen einfachster Art/ Musikübung Punkt 3.3.2 für die 3. Klasse, soll jedoch die technisch einwandfreie Handhabung der Instrumente beachtet werden! (siehe 2.2.3)

In der 4. Klasse sollen die "Parameter-Übungen zur Notation vorgegebener oder improvisierter melodischer Wendungen in mehreren Durchgängen zyklisch und spiralig ausgebaut werden. Dabei sind durch Übungen an 1- bis 4taktigen Modellen die Parameter-Kenntnisse weiter zu differenzieren und abzusichern/Musiktheorie, 3.4.3."[2] Angaben für den Parameter-Bereich "Melodik": "Fertigkeit, auf Stabspielen in Tonräumen von 2 - 7 ostinate Motive und einfache melodische Formeln und Formen zu improvisieren (Nachspielen, Mitspielen, Echospiel, Rondospiel)."[3]

---

1) Richtlinien für die Grundschule, a.a.O., S. 8.

2) Ebenda, S. 17.

3) Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen, Ratingen 1967, S. 3.

4.2 Hauptschule

Die Richtlinien für den Musikunterricht in der Hauptschule sind sehr allgemein gehalten. Improvisation wird nur sehr wenig erwähnt. In der Einleitung heißt es unter Punkt 3.1 Produktion:

"Der Schüler kann komponieren, mit Stimme und Instrument improvisieren und mit Schallerzeugern jeglicher Art experimentieren, z.B. mit Gegenständen in seiner Umgebung, neuerdings auch mit elektronischen Geräten."[1]

Unter dem Punkt 3.2 Realisation wird dann auf die Möglichkeit der graphischen Notation hingewiesen. Unter dem Oberbegriff "Gegenstandbereiche" wird bei Unterpunkt 4.3 Musik im zwischenmenschlichen Bereich nichts zu gruppendynamischen Prozessen während der Entstehung von Musik, also z.B. der Gruppenimprovisation, gesagt. Unter Punkt 4.4 heißt es gar nur:

"4.4 Die Musik in ihrem Verhältnis zu anderen Kommunikationsformen z.B. Bewegung, Sprache, Bild. Hier bietet sich in besonderem Maße Gelegenheit zu fächerübergreifendem Unterricht."[1]

Sind derartige Aussagen noch sehr allgemein, so werden improvisatorische und kommunikative Prozesse unter dem Punkt 5.1 Produktion konkret angesprochen:

"Komponieren im traditionellen Sinn hat in der Schule kaum einen Raum. Große Bedeutung kommt dagegen der Improvisation und dem Experiment zu. Sie fordern und fördern die musikalische Erfindungsgabe des Schülers und ermöglichen ihm dadurch Selbstverwirklichung und Sensibilisierung. Gleichzeitig wecken sie Initiative, schulen sein Reaktionsvermögen, fördern außerdem eine selbstkritische Einstellung und üben ihn dadurch in wichtigen sozialen Grundverhaltensweisen. Improvisation und Experiment können den Schüler nicht nur für neue Musik (nicht auf vordergründige Aktualität bezogen) aufschließen, sondern außerdem für die Musik aller Zeiten, Arten und Länder. Aufgabe des Musikunterrichts im Hinblick auf die Produktion ist, die Fähigkeit des Vorstellens, Formens und Weiterbildens

---

[1] Richtlinien für die Hauptschule, a.a.O., S. 4.

sowie des Planens, Aufzeichnens und Kontrollierens von Schall- und Klanggestaltung zu entwickeln. Im einzelnen geht es dabei um die spezifischen, in mehr oder weniger offene Prozesse umgesetzten Gestaltungsmöglichkeiten von Musik und deren Planung aus der musikalischen Vorstellung heraus.
Produktion kann umfassen:
- kollektive oder individuelle Erfindung von Schall- bzw. Klangverläufen, die in Form von Graphiken oder Partituren fixiert und danach realisiert werden,
- kollektive oder individuelle Schallkollagen auf Tonträgern,
- kollektive Realisation nach einer vorher festgelegten Aufgabenstellung, die als Spielregel kollektiv oder individuell erdacht wurde,
- Realisation ohne jede Festlegung in freier klanglicher Interaktion oder Reaktion."[1]

In den stufenspezifischen Unterrichtsempfehlungen für die Klassen 5/6 und 7/8 wird Improvisation dann nicht mehr direkt angesprochen.

In den später erschienen Richtlinien für die Klassen 9 und 10 heißt es:

"Die Eigentätigkeit der Schüler - Singen, Musizieren, Improvisieren, Gestalten, Erfinden - sollte in den Lernprozessen besonderes Gewicht erhalten. Dabei können Singen und Musizieren auch Gegenstand einer eigenen Unterrichtsreihe sein."[2]

Die Ziele sollen durch die Erarbeitung von sechs Lernbereichen erreicht werden, in welchen allerdings nur im Lernfeld 3.2.1 "Musik machen" konkrete Anweisungen für improvisatorisches Spiel mit Instrumenten und Stimme bei Klangerprobung und Melodiefindung gegeben werden. Außerdem sollen Collagen erstellt werden, Werbespots komponiert und Dia-Serien vertont werden.

---

[1] Richtlinien für die Hauptschule, a.a.O., S. 4 f.

[2] Vgl. Unterrichtsempfehlungen für die Hauptschule, Musik, für die Klassen 9 und 10, Hrsg. Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen, S. 59.

Bei zwei weiteren Lernfeldern, in denen gut mit improvisatorischen Modellen gearbeitet werden könnte - 3.2.3 Popmusik und 3.2.6 Musiktheorie - taucht der Begriff "Improvisation" nicht auf, es geht jeweils mehr um ein theoretisches Kennenlernen und Verstehen, bzw. es bleibt dem einzelnen Musiklehrer überlassen, inwieweit er die theoretischen Inhalte durch praktisches Musizieren auflockert und dabei auch improvisatorisch vorgeht.
Daß das von ihm gefordert wird (wie bei den Zielen formuliert), verdeutlichen die Herausgeber in ihren "fachbezogenen Vorbemerkungen" unter Punkt 3.1.3:

"Die Kategorisierung nach Lernfeldern sollte auf keinen Fall verhindern, die in der Musikwelt bestehenden Verschränkungen im Unterricht aufzuzeigen. Das bedeutet vor allem, daß sich im Musikunterricht Handlungsmomente (also Musik machen) und Erkenntnisprozesse (also Musik hören und verstehen) gegenseitig durchdringen, ergänzen und stützen müssen. Querverbindungen entsprechender Art sind im Beispielplan in den einzelnen Unterrichtsreihen auffindbar. Die mehr auf Hören und Verstehen ausgerichteten Inhalte sollen zudem immer wieder durch instrumentelles musikalisches Handeln veranschaulicht und fundiert werden."[1]

4.3 Realschule

Die Richtlinien für den Musikunterricht an Realschulen stammen aus dem Jahr 1978 und sind ausführlicher und übersichtlicher als die beiden vorgenannten.

Die Beschreibung der Grundverhaltensweise "Produktion" ist fast identisch mit der unter Punkt 4.2 auf Seite 65 genannten Definition. Improvisation steht auch hier im wesentlichen im Zusammenhang mit Produktion.

---

1) Vgl. Unterrichtsempfehlungen für die Hauptschulen, a.a.O., S. 61.

Im Lernzielkatalog soll der Schüler unter Punkt 3.2.2 befähigt werden "Schallverläufe nachzuahmen und erfinden, z.B. Musik, Umweltschall, Sprache", Hinweise auf graphische Notation finden sich unter 3.3 (Hörbares beschreiben).

Unter Punkt 3.4 heißt es, der Schüler soll

"befähigt werden, bei musikalischen Aktionen angemessen zu reagieren und zu agieren;
er soll bei musikalischen Aktionen sich innerhalb einer Gruppe an Verabredungen halten und
musikalische Aktionen planen und durchführen
z.B. in der Klasse
im Chor
im Instrumentalkreis
in Improvisationsgruppen"[1]

Hierunter würden m.E. unbedingt auch Rock- und Jazzcombos fallen, nicht nur Gruppen der Gruppenimprovisation. Schließt man sich dieser Interpretation an, würden die Richtlinien für die Realschule weitergehen, als die bisher beschriebenen, da Rockmusik z.B. von den Musikpädagogen überwiegend als Massenkonsummusik bezeichnet und damit abgelehnt wird.

Daß die Autoren dieser Richtlinien der Pop-Musik nicht so negativ gegenüberstehen, geht aus den allgemeinen Vorbemerkungen (Punkt 4.1) der Lerninhalte hervor:

"Die Ausweitung des Musikunterrichts auf alle personal-, regional-, territorial-, zeit- und schichtenspezifisch gebundenen Musikstile, die Einbeziehung aller in ihnen verwirklichten Parameterkombinationen, Struktur- und Kompositionsprinzipien einschließlich ihrer Beziehungen zu psychologischen und soziokulturellen Aspekten erfordert in allen Klassenstufen eine sorgfältige Auswahl der Lerninhalte."

Diesem recht aufgeschlossenen Vorwort folgen dann relativ ausführliche Lerninhalte für die Altersstufen 5/6, 7/8 und 9/10. Leider halten sie nicht, was sie im Vorwort versprechen.

---

1) Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in Nordrhein-Westfalen, Musik, Hrsg. Kultusminister, Köln 1978, S. 10.

Improvisationsmodelle werden empfohlen bei

"- Klangerprobung/Gruppenimprovisation unter Punkt 4.3.1 und 4.3.2
- plötzlichen und allmählichen Klangstärkeveränderungen, dabei auch graphischer Notation (Punkt 4.3.3)
- Realisationen mit Klängen verschiedener Zeitdauer (Punkt 4.3.5)
- Instrumentaler Improvisation (Punkt 4.3.7)
- Klangfeldern und Klangpyramiden (Punkt 4.3.8)"[1]

Im allgemeinen wird in den Klassen 7 - 10 viel weniger improvisiert, als vorher oder nachher (vgl. Umfrageergebnisse). Lehrer begründen diese Maßnahme häufig mit der in diesen Klassen herrschenden Unruhe/Lautstärke, bedingt durch die Entwicklungsphase der Schüler. Klassen der Mittelstufe sind "schwierig", da macht man nicht zusätzlich noch Unterricht, der laut und unruhig werden kann.

So finden sich denn bei den Lerninhalten für die 7/8. Klasse keinerlei Hinweise auf Improvisation - obwohl unter Punkt 4.5.1 Spirituals behandelt werden sollen, Folklore, Musik anderer Kulturkreise (Jazz?) und Polymetrik. Hier ließe sich ohne weiteres improvisatorisch arbeiten.

Ebenso ließe sich bei Punkt 4.5.5 (Vertonen eines Schlagertextes, Versuch eines Arrangements) Improvisation einbauen, bzw. gehört diese m.E. dazu.

Ähnliches gilt für die Lerninhalte der Klassen 9/10 (Fragen des Arrangements bei Chansons und Protestliedern), Punkt 4.7.2 (Grundkurs) bzw. Punkt 4.8.3 (Neigungskurs).

---

[1] Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule, a.a.O., S. 15 ff.

Unter 4.8.1 sollen im Neigungskurs Pop-Gruppen und Musique concrete besprochen werden - kein Hinweis auf Improvisation.

Im weiteren gibt es wiederum keine Hinweise, bestimmte Lerninhalte mit improvisatorischen Mitteln zu erarbeiten, etwa bei Neuer Musik, Punkt 4.8.5; Spiritual, Blues, Jazz, Punkt 4.8.6, oder Pop-Musik, Punkt 4.8.7.[1]

Es ist ein deutlicher Nachteil dieser Richtlinien, daß deren Verfasser nicht berücksichtigen, daß in der Pop-Musik und im Jazz improvisieren und arrangieren unverzichtbare Elemente sind. Ebenso muß es verwundern, daß Improvisation im Bereich der Neuen Musik überhaupt nicht angesprochen wird.

Zwar wird unter Punkt 5.1.2 (Verfahren im Bereich der Produktion und Realisation) die Improvisation als Lernverfahren erwähnt. So sollen z.B. bei der Realisation eines Stückes bestimmte Spielregeln aufgestellt werden, die "beim Improvisieren und Experimentieren weiter gefaßt werden. Durch die Anlage einer Partitur mit vorgegebenen oder selbstgefundenen Zeichen kann das Stück in einer Graphik, einem Diagramm, im Notenbild oder auch in einer Verbalpartitur festgehalten werden"[2].

Weil Improvisation jedoch bei den (konkreteren) Lerninhalten für die einzelnen Jahrgangsstufen nicht erwähnt wird, wird es den Musiklehrern schwer fallen, sie "irgendwo" mit einzubeziehen - es sei denn, sie haben das schon im Rahmen ihrer Musiklehrerausbildung gelernt. Das ist aber bei den meisten nicht der Fall.

---

1) Richtlinien für die Realschule, a.a.O., S. 19 ff.

2) Ebenda, S. 31.

4.4 Richtlinien Gymnasium, Sekundarstufe I

Diese Richtlinien stammen ebenfalls aus dem Jahre 1978, sind aber etwas anders gegliedert, als die vorgenannten Richtlinien. Neue Kategorien sind die Gegenstandsbereiche D (Musik im zwischenmenschlichen Bereich) und E (Musik im Dienste verschiedener Interessen).

Aufgabe des Musikunterrichts ist es, "den Schüler zunehmend so zu befähigen, daß er in Gegenwart und überschaubarer Zukunft sachkundig und selbständig an musikalischer Kommunikation teilnehmen kann."[1]

Dieses Richtziel ist unterteilt in vier Teilziele, deren viertes wie folgt definiert ist:

> "Befähigung zu gestaltendem und mitgestaltendem Eingreifen in musikalische Kommunikationsprozesse, d.h. Entwicklung und Durchsetzung eigener und gemeinsamer Vorstellungen bei Erfindung, Vermittlung und Verwendung von Musik. Autonomes Verhalten umfaßt auch die Bereitschaft zum eigenen Handeln. Damit sind nicht nur Produktion und Realisation von Musik selbst gemeint, vielmehr soll produktive Phantasie in der musikalischen Gestaltung des eigenen Lebensbereiches wirksam werden und sich in der jeweils gegebenen Situation bewähren. Im Spannungsfeld zwischen Individuum und Gruppe, im Wechselspiel zwischen Sich-Behaupten und Sich-Einfügen werden Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung eröffnet."[2]

Hier wird soziales Lernen durch den Prozeß selbstschöpferischen Schaffens in der Musik als Ziel des Musikunterrichts deutlich hervorgehoben. Hinweise auf musikalische Kommunikationsprozesse im Sinne sozialen Lernens finden sich ferner unter der Beschreibung der Lernbereiche des Musikunterrichts (S. 10 ff.).

---

1) Vorläufige Richtlinien und Lehrpläne für das Gymnasium - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Musik, Köln 1978, S. 8.

2) Ebenda, S. 9.

"Andererseits hängen die Bedingungen und Absichten musikalischer Kommunikation von der jeweils gegebenen soziokulturellen Situation ab und sind damit stetem Wandel unterworfen. Verhaltensformen, die die Bewältigung entsprechender Sachverhalte im Transfer ermöglichen, müssen an ausgewählten Beispielen entwickelt werden."

sowie unter den "Hinweisen und Beispielen für die Unterrichtspraxis" auf Seite 34 f.

Ich habe die Äußerungen der Richtlinien über soziales Lernen deshalb hier erwähnt, weil soziales Lernen eines der Ziele von Improvisation im Musikunterricht ist, gelegentlich Lehrer in den Schulen aber meinen, soziales Lernen sei zwar Aufgabe der Schulen, aber nicht im Musikunterricht. Die Verfasser der Richtlinien sehen das offenbar anders.

In den Sachinformationen zu den Gegenstandsbereichen (III.) wird für den Bereich A "Das Schallmaterial und seine musikalischen Möglichkeiten" Improvisation nicht direkt erwähnt. Die Anregungen für Gestaltungsversuche lassen jedoch auf improvisatorisches Arbeiten schließen.

Das wird noch unterstrichen durch die "Anregungen" auf Seite 20, für Klangexperimente und Gestaltungsversuche bei Gruppenaktionen auf Hefte der "roten reihe" (Universal Edition) zurückzugreifen.

Im Gegenstandsbereich B.a. 'Beziehungen musikalischer Erfahrungen zum Umweltschall" heißt es unter 2.2.2 "Möglichkeiten des Zusammenwirkens und/oder der Integration sind:

a) Musikalisierung von Umweltschall durch gestalterische Anordnung von Ausschnitten oder/und Nachahmungen in Collagen, Montagen oder Improvisationen durch Versuche, echten Umweltschall subjektiv als Musik zu hören;"[1]

---

[1] Richtlinien für das Gymnasium, Sekundarstufe I, a.a.O., S. 21.

Für den Bereich B.b. "Beziehungen musikalischer Erfahrungen zur Sprache" wird als Arbeitsmöglichkeit die Kollektivimprovisation vorgeschlagen, im Gegenstandsbereich B.d. "Musik und optische Wahrnehmung" sollen Klangfarbenpartituren als freie musikalische Grafik notiert werden[1].

Im Gegenstandsbereich D "Musik im zwischenmenschlichen Bereich" heißt es unter 1.4.1:

"Wirkungsmöglichkeiten
(Schulung der Konzentrationsfähigkeit, Weckung von Phantasie; Beitrag zur Selbstbesinnung, zur körperlichen und seelischen Gelöstheit, zur Kontaktfreudigkeit, zur Ausbildung der Ausdrucksfähigkeit."[2]

und unter 4.4.1:

"Interpreten sind gleichzeitig 'Komponisten' (Gruppenimprovisation) mit Einbeziehung des Publikums."[3]

Unter den "Aufgaben und Lernzielen der Jahrgangsklassen, Kurse und Gruppen" wird differenziert in drei Curriculumeinheiten, je eine für die Klassen 5/6, 7/8 und 9/10. In allen drei Curriculumeinheiten sind im Laufe von zwei Jahren alle Lernbereiche zu berücksichtigen, nur unterschiedlich organisiert und differenziert.

Direkte Angaben zu Improvisation fehlen.
Ein interessanter Hinweis findet sich im Exposé eines Halbjahreskurses in Harmonielehre für den Wahlbereich der Jahrgangsstufe 9/10. Unter den Lernzielen findet sich die Anmerkung:

"Der Kurs kann speziell das Interesse von Jugendlichen finden, die in Pop-, Beat- oder Jazzgruppen musizieren, weil von der Harmonielehre Hilfen erwartet werden für derartige Aktivitäten, deren qualitatives Niveau er verbessern kann."[4]

---

1) Richtlinien für das Gymnasium, Sekundarstufe I, a.a.O., S. 22 und 24.

2) Ebenda, S. 26.

3) Ebenda.

4) Ebenda, S. 42.

4.5 Richtlinien Gymnasium, Sekundarstufe II

Das recht umfangreiche Curriculum für die gymnasiale Oberstufe enthält - neben allgemeinen Erläuterungen zum Kurssystem - überwiegend Themenvorschläge für Grund- und Leistungskurse. Neben der didaktischen Absicht und den Lernzielen wird "Stoff, an dem gearbeitet werden könnte", angegeben.

Der Begriff "Improvisation" taucht in diesem Zusammenhang überhaupt nicht auf[1]. Lehrgegenstand ist allerdings ohnehin weniger das praktische Musizieren, als die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Musik.

Beispiel:

"7.2.2 Musik und Protest

Musik im Spannungsfeld zwischen Engagement und Isolation, Anpassung und Widerstand
Planungsbeispiel einer Halbjahressequenz für Grund- und Leistungskurs

Didaktische Absicht
Durch Analyse der unten aufgeführten Musikbeispiele und Auswertung des angeführten Quellenmaterials sollen der soziokulturelle Hintergrund sichtbar werden, vor dem diese Musik entstand, sowie ihre vom Autor auf diesen Hintergrund hin intendierte oder von ihm abgewandte Wirkung.

Stoff, an dem gearbeitet werden könnte
1. Musikliteratur
   Beispiele aus Jazz, Rock'n roll, Folksong, Beat, Popmusik
   Deutsche Volkslieder aus dem "Zupfgeigenhansel", dem "Spielmann"
   Chansons/Protestsongs/Jimi Hendrix in Woodstock
   weiter wird noch angegeben Brecht, Beethoven (Fidelio), Mozart, Hölderlin, Brahms, Stockhausen (Hymnen)"[2]

---

1) Das Wort "Improvisation" erscheint einmal in dem Curriculum, aber ohne inhaltliche Bedeutung. Auf Seite 61 wird als Beispiel für eine Begriffsabgrenzung bei Klassenarbeiten erwähnt: (Interpretation - Improvisation - Paraphrase - Aktion) oder (Zuhörer-Fan-Verehrer-Abonnent).

2) Schulreform Nordrhein-Westfalen, Curriculum Gymnasiale Oberstufe, Musik, 2. Ausg., Düsseldorf 1973, S. 29.

Wenn hier überhaupt das Element der Improvisation eine Rolle spielen soll, so höchstens implizit bei der Analyse improvisierter Musikformen, etwa Jazz, Rock and Roll oder Jimi Hendrix.

Ähnliches gilt für die Themen 7.2.3 Musik und Kirche , 7.3.1, Musikalische Aufzeichnung sowie bei den Themenkreisen zu "Musikalische Materialstruktur", sofern sie sich mit der Neuen Musik befassen (Punkt 4. Das "pluralistische" Prinzip, Punkt 5. Das "emanzipatorische" Prinzip, Punkt 6. Das "autonomistische" Prinzip)[1].

Mit der grundsätzlichen Entscheidung, einem wissenschaftspropedeutisch ausgerichteten Oberstufenmusikunterricht den Vorzug vor einem musikpraktisch orientierten Unterricht zu geben, ist implizit auch die Entscheidung gegen ein Lernfeld Improvisation gefallen. Daß auch andere Entscheidungen möglich gewesen wären, zeigen z.B. das Oberstufencurriculum des Saarlandes und die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, einheitliche Prüfungsanforderungen für Musik betreffend:

"Bisher war man der Auffassung, daß nur das Kindesalter für eine kreative Musikausübung geeignet sei, denn das Kind bewegt sich noch zwanglos, frei und natürlich. Anregungen zur Improvisation tauchten bisher fast ausschließlich in den Lehrplänen für Schüler jüngerer Altersstufen auf. Es hat sich aber inzwischen gezeigt, daß sich schöpferische Musikerziehung auch in der gymnasialen Oberstufe verwirklichen läßt. So stellt die fachdidaktische Kommission Musik des Saarlandes das 'Hervorbringen aller Arten musikpraktischer, improvisatorischer und kompositorischer Aktivität' als 'Basis und Ziel aller Musikerziehung' 'mit programmatischer Betonung an den Anfang' ihres 'Katalogs der fachspezifischen Groblernziele für den Musikunterricht in der Sekundarstufe II.'[1] Die gemeinsame Konferenz

---

1) Curriculum Gymnasiale Oberstufe, Musik, a.a.O., S.79 ff.

2) Fachdidaktische Kommission Musik - Gymnasiale Oberstufe: Katalog der fachspezifischen Groblernziele für den Musikunterricht in der Sekundarstufe II, hrsg. durch das Ministerium für Kultur, Bildung und Sport des Saarlandes, 1975, zitiert nach P.M. Scholl, a.a.O.,S. 14.

aller Kultusminister der Bundesrepublik stellt bei künftigen einheitlichen Abiturprüfungen im Fach Musik u.a. zur Aufgabe: 'problemlösendes Denken und kreatives Verhalten'. Dazu soll der Schüler 'musikalische Gestaltungsaufgaben planen, ausarbeiten und realisieren'.[1] So hat die musikalische Improvisation im Bereich der allgemeinbildenden Schule an Bedeutung gewonnen."[2]

4.6 Richtlinien für die Gesamtschule

In der Einführung zu diesen Richtlinien aus dem Jahr 1980 wird mehrfach betont, daß sie sich nicht als unmittelbare, konkrete Handlungsanweisungen für die Lehrer verstehen, sondern daß diese den Unterricht in Eigenverantwortlichkeit gestalten sollen.

Musikalische Kommunikationsprozesse, musikalische Selbstdarstellung und soziales Lernen werden in den Abschnitten "Entfaltung der Produktivität des Schülers" und "Die vielfältigen Beziehungen zwischen Musik und Menschen" ausführlich angesprochen[3].

Die "Bereiche des Faches Musik" sind unterteilt in drei Teilbereiche:

- Musik in ihrer Beschaffenheit
- Musik und Mensch
- Musikleben

Im ersten Teilbereich wird häufig und ausführlich auf Improvisation hingewiesen. So heißt es unter "Produktion von Musik":

---

[1] Beschlüsse der Kultusministerkonferenz, einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik, hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Darmstadt 1975, zitiert nach ebenda, S. 14.

[2] P.M.Scholl, a.a.O., S. 14.

[3] Vgl. Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule - Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen, Musik, Köln 1980, S. 17 ff.

"Im Musikunterricht sollten die Schüler Musik nicht nur hören, beschreiben und analysieren. Ebenso wichtig ist das eigene Musikmachen. Dabei erscheint eine strikte Trennung von Produktion und Reproduktion nicht sinnvoll, da jede Reproduktion des Schülers auch produktive Anteile hat und umgekehrt eigene Produktionen auf reproduktive Akte angewiesen sind.
Im einzelnen sind verschiedene Aktivitäten möglich:
- Lieder singen, begleiten, verändern, szenisch darstellen, tanzen;
- Instrumentalstücke verschiedenster Art musizieren, arrangieren, verfremden, improvisieren;
- Impulse durch die neue Musik.

Dieser am Musikmachen orientierte Ansatz hat durch die Entwicklung der neuen Musik wesentliche Impulse erhalten. Wenn nunmehr alles Hörbare schlechthin Grundlage für musikalische Gestaltungsaufgaben ist und sowohl Instrumente aller Art als auch Gegenstände, mit denen Klänge zu erzeugen sind, benutzt werden, dann ergeben sich für die Erfindungen der Schüler auch ohne Kenntnis spezieller musikalischer Satzregeln wesentlich mehr und andere Möglichkeiten als im herkömmlichen Musikunterricht. Sie reichen von elementaren Aufgabenstellungen (Wir komponieren eine Steigerung, ein bestimmtes Dichtefeld, ein Klangband usw.) bis hin zu ausgedehnten Projekten wie: Hörspiele, multimediale Veranstaltungen und musikalisches Theater."[1]

Im folgenden gibt es eine Reihe von Vorschlägen, Techniken des improvisatorischen Spiels, wie es in der Neuen Musik üblich ist, beim Erfinden von Musik zu Filmszenen, Diaserien, Hörspielen u.ä. anzuwenden[2].

Zum sozialen Lernprozeß bei Gruppenimprovisation heißt es:

"Da es im Klassenunterricht häufig zu Gruppenproduktionen und -improvisationen kommt, ist auch der soziale Aspekt wirksam: die Schüler lernen, aufeinander zu hören und zu reagieren, Anregungen der Mitspieler aufzunehmen und fortzusetzen usw."[3]

---

1) Richtlinien für die Gesamtschule, Sekundarstufe I, a.a.O., S. 22.

2) Vgl. ebenda, S. 23 f. und 40 f.

3) Ebenda, S. 23.

Der Abschnitt "Beschreibung von Musik" schließt ab mit dem "Beschreibungssystem Notation". Größter Wert wird hier auf graphische Notation gelegt, weil sie voraussetzungslos allen Schülern zur Verfügung steht und sich daher am besten als Protokollnotation eignet. Umgekehrt ist sie als Vorgabe für klangliche Realisation geeignet, die Phantasie anzuregen und unterschiedliche Interpretationen zu provozieren. Diese Mehrdeutigkeit trägt gleichzeitig zu einer regen musikalischen Kommunikation unter den Schülern bei.

Im zweiten Teilbereich "Musik und Menschen" wird im letzten Abschnitt ("Erkundung eigener musikalischer Interessen und Fähigkeiten") aufgezeigt, daß jeder Schüler auf seine Weise musikalische Bedürfnisse und Fähigkeiten hat. Dazu im letzten Absatz:

> "Das Vorurteil: 'Ich bin unmusikalisch', beruht auf der Unkenntnis der mannigfaltigen Möglichkeiten musikalischen Verhaltens. Es stützt sich z.B. darauf, daß der betreffende Schüler nicht gut singen kann. Wenn dieser Schüler z.B. seine Fähigkeit zum Improvisieren in der Gruppe oder zum Erfinden von Notationszeichen entdeckt und wenn diese Fähigkeit als gleichwertig mit Singen-Können anerkannt wird, wird sich sein Verhalten zur Musik wahrscheinlich ändern."[1]

Was in den vorgenannten Abschnitten mehr allgemeiner formuliert ist, wird dann in den nachfolgenden "Unterrichtsansätzen" für die verschiedenen Altersklassen genauer definiert:
z.B. bei der Klangerprobung beim Klangexperiment (1.a) oder beim Instrumentenbau (1.b) - improvisatorisches Spiel oder bei grafischer Notation (2.a)[2].

---

[1] Richtlinien für die Gesamtschule, Sekundarstufe I, a.a.O., S. 29 f.

[2] Vgl. ebenda, S. 35 f.

Für die Klassen 5/6 gibt es unter "Formen, mit dem Lied umzugehen" einige Hinweise für kreative Liedbegleitung[1].

Zum ersten Mal in Richtlinien Nordrhein-Westfalens findet sich hier die bei populärer Musik notwendige Verbindung von Nachspielen - Arrangieren - Improvisieren:

"2. Zugänge von der Notation her
a) Praktischer Umgang mit Notation
- gemeinsames Musizieren auf der Basis der Standardnotation und von Griffschriften: populäre Musik (Spirituals, Blues, Songs, Schlager, Rockmusik, Classics und anderes) für das Klassenorchester arrangieren; Vor-, Zwischen- und Nachspiele erfinden; improvisieren."[2]

Im Lernfeld "Musik aus dem Lautsprecher" wird - neben experimentellen Versuchen zu "konkreter Musik" - angeregt, Popmusik selber zu machen:

"Ein produktionsorientierter Ansatz - Popmusik selber machen - mag dazu beitragen, daß diese Musik durchschaubarer wird. Der Schüler erfährt so ihre prinzipielle Machbarkeit. Im selbständigen Umgehen mit dem musikalischen Material (arrangieren, umändern, verfremden, improvisieren von Popmusik) werden Alternativen sichtbar."[3]

Und unter "Unterrichtsansätze 5./6. Klasse", Punkt 3 Popmusik selber realisieren :

"Singen, neu texten, arrangieren und verfremden; im Zusammenhang mit musikpraktischen Aktivitäten bietet sich eine Instrumentenkunde der Popmusik an: E-Gitarre, Orgel, Synthesizer, moderne Perkussionsinstrumente und andere."[4]

---

1) Richtlinien für die Gesamtschule, Sekundarstufe I, a.a.O., S. 38 f.

2) Ebenda, S. 36.

3) Ebenda, S. 43.

4) Ebenda, S. 44.

Kritisch könnte man dazu anmerken, daß der Bereich des Jazz nicht mit einbezogen worden ist. Das hängt vermutlich mit der weniger starken emotionalen Bedeutung des Jazz für Schüler der Sekundarstufe I zusammen.

Welche Bedeutung selbstschöpferischem, kreativem Schaffen im auf Kommunikation und Interaktion ausgerichteten Musikunterricht zukommt, mag zum Schluß aus den "Verfahren zur Feststellung von Schülerleistungen" hervorgehen:

"Grundlage der Leistungsbeurteilung sind die in den Lernfeldern genannten Anforderungen. Diese Anforderungen machen deutlich, daß im Musikunterricht nicht nur kognitive, sondern auch sensorische und kommunikative Leistungen zu erbringen sind.

Im einzelnen sind bei der Beurteilung zu berücksichtigen:

- Fähigkeit zum differenzierenden Hören und Beobachten
- Experimentierfreude, Kreativität
- Fähigkeit zum Verbalisieren auditiver Eindrücke
- Kenntnisse und die Fähigkeit, sie zu gebrauchen
- Sensibilität und Interaktionsfähigkeit bei Gruppenimprovisationen und -produktionen
- Fähigkeit zur Selbstbeobachtung und Reflexion eigenen musikalischen Verhaltens
- Fähigkeit, gesellschaftliche Zusammenhänge der Musik zu begreifen
- Bewertung von Realisationen und Produktionen
- Verhalten - einzeln und in der Gruppe - bei Problemlösungen und Bewältigung von vorgegebenen oder selbstgestellten Aufgaben
- Selbstbeurteilung der Schüler auf der Grundlage offengelegter Beurteilungskriterien."[1]

---

1) Richtlinien für die Gesamtschule, Sekundarstufe I, a.a.O., S. 50.

Abgesehen vom Oberstufen-Curriculum enthalten alle Richtlinien für den Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen in NRW Hinweise auf den Lernbereich Improvisation, jedoch in unterschiedlicher Ausprägung und Präzision. Wirklich befriedigen können unter diesem Aspekt eigentlich nur die Richtlinien für die Gesamtschule.

5 IMPROVISATION IN UNTERRICHTSWERKEN FÜR DEN MUSIK-UNTERRICHT, SOWEIT SIE AN DORTMUNDER SCHULEN VERTRETEN SIND

Das Resümee über die Richtlinien ergab, daß man vereinfacht feststellen kann: je älter die Richtlinien, umso geringer das Interesse an Improvisation.

Richtlinien spiegeln allerdings nicht immer den neuesten Stand der musikdidaktischen Diskussion wieder. Dieser schlägt sich eher in den Unterrichtswerken nieder.

Unterrichtswerke können sich - je nach Bedarf oder Intention - nicht nur relativ kurzfristig neuen Erkenntnissen anpassen, sondern auch ihrerseits an einer Entwicklung der Musikdidaktik mitwirken, in dem sie z.B. bestimmte Aspekte besonders betonen.

In diesem Kapitel sollen solche Unterrichtswerke näher auf ihren improvisatorischen Inhalt hin untersucht werden, die für den Schulalltag in Dortmund relvant sind.

Im nachfolgenden Kapitel findet die Auswertung einer Fragebogenaktion, die ich im Jahre 1981 an allen Dortmunder Schulen durchgeführt habe[1].
Im Zusammenhang mit diesem Kapitel sind dabei die Fragen 9 und 11 interessant:

- Frage 9: Welche Schulbücher für das Fach Musik gibt es an Ihrer Schule?

- Frage 11: Welche Musikbücher benutzen Sie hauptsächlich im Musikunterricht? (bitte aufzählen)

---

[1] Die vollständige Beschreibung und Auswertung der Befragung findet sich in Kapitel 6.

Dabei ging ich - nach meinen eigenen Erfahrungen in der Schule - hypothetisch davon aus, daß zwar etliche Unterrichtswerke in der Schule - entweder in Einzelstücken oder in Klassensätzen - vorhanden sind, daß die vorhandenen Unterrichtswerke aber meist nicht unbedingt auch nach dem Maß ihres Vorhandenseins im Musikunterricht benutzt werden. Sie könnten ja z.B. auch veraltet sein. Daher rührt die Unterteilung in Unterrichtswerke, die in der Schule vorhanden sind und solche, die im Musikunterricht benutzt werden.

Ich habe zu jeder dieser Fragen eine Rangfolge nach Häufigkeit der Nennungen aufgestellt. Dabei kam es überall zu teilweise deutlichen Unterschieden.

Ein Beispiel aus den Realschulen:
Banjo 5/6 liegt bei Frage 9 mit 17,6 % auf Rang 5, dagegen bei Frage 11 mit 35,3 % auf Rang 2.
Umgekehrt ist "Musik um uns 7/10" an 41,2 % der Realschulen vorhanden und liegt damit auf Rang 2, wurde aber bei Frage 11 nur von 17,6 % der Musiklehrer angegeben und liegt damit auf Rang 5.

Wichtig für die Erkundung schulischer Improvisation sind für mich in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der Frage 11. Die Unterrichtswerke, welche die Musiklehrer im Unterricht benutzen, will ich also näher untersuchen.

Ich beginne mit den Unterrichtswerken für die Primarstufe. Musikunterricht in der Primarstufe soll ja nicht nur aus "Singen" bestehen - dementsprechend sind die meisten der bekannten Unterrichtswerke auch mehr als reine Liederbücher. Im Dortmunder Schulalltag haben sie sich jedoch (noch) nicht durchgesetzt: jeder zweite Musiklehrer benutzt "Unser Liederbuch" (47,8 %), mit einigem Abstand folgt dann mit "Dudelsack" ein Unter-

richtswerk, welches über das reine Liederbuch hinausgeht (30,4 %). Diese beiden wichtigsten Unterrichtswerke für die Primarstufe werde ich näher auf ihren improvisatorischen Inhalt hin untersuchen, alle weiteren Unterrichtswerke sind nach den Zahlen der Umfrage nicht von großer Bedeutung. Sie werden daher nur kurz vorgestellt.

Es folgen die Unterrichtswerke für die Sekundarstufe I. Hier ist das Angebot recht vielfältig und breit gefächert. Die für den Raum Dortmund wichtigsten Unterrichtswerke sind hier "Banjo" 5/6 und 7. - 10. Schuljahr, "Resonanzen", Band 1 und 2, "Musik um uns" 5/6 und 7. - 10. Schuljahr.

Diese vorgenannten Musikbücher werde ich gründlich vorstellen und auf ihren Anteil improvisatorischer Musik hin untersuchen. Die restlichen Unterrichtswerke, die für Dortmund nicht so bedeutend sind, werde ich kurz vorstellen und einen kurzen Überblick über ihren improvisatorischen Inhalt geben.

Bei den näher beschriebenen Unterrichtswerken für die Primarstufe und Sekundarstufe I werden teilweise recht unterschiedliche Intentionen der Herausgeber deutlich.

So will - beispielsweise - Banjo ganz offensichtlich zum "Selbermusizieren" anregen. Es ist entsprechend plakativ aufgemacht, weckt mit vielen Bildern das Interesse der Schüler, sich näher mit diesem Buch zu befassen - und sodann die Anregungen zum Selbermusizieren aufzugreifen.

Andere Unterrichtswerke dagegen wirken eher nüchtern, wissenschaftlich; hier scheint es den Herausgebern mehr um reine Wissensvermittlung zu gehen.

Zum Schluß dieses Kapitels einige Anmerkungen zur Sekundarstufe II. Die erhaltenen Zahlen sind hier kaum aussagekräftig. Für den Bereich der Gymnasien liegt das daran, daß nur etwa die Hälfte der Gymnasien geantwortet hatte, von denen wiederum einige keinen Musikunterricht erteilen.

Hinzu kommt, daß zur Zeit der Umfrage in Dortmund nur an einem von 23 Gymnasien Musik als Hauptfach für das Abitur gewählt werden konnte (eine Möglichkeit, die seit 1982 auch nicht mehr gegeben ist, da der einzige hauptamtliche Fachlehrer dieses Gymnasiums an die Gesamtschule versetzt wurde).

Die Musiklehrer an den Gymnasien und an der Gesamtschule nannten kaum Unterrichtswerke für die Sekundarstufe II, weil sie sich für ihre Grundkurse überwiegend auf anderes Material stützen.

5.1 Unterrichtswerke für die Primarstufe

5.1.1 Unser Liederbuch, Peter Fuchs und Willi Gundlach, Stuttgart 1966

5.1.1.1 Umfrageergebnisse

"Unser Liederbuch" ist an 53,7 % aller Grundschulen vorhanden und liegt damit bei der Frage 9 auf Rang 1. 47,8 % der Musiklehrer gaben an, mit diesem Unterrichtswerk zu arbeiten (Frage 11).Auch hier liegt "Unser Liederbuch" auf Rang 1.

5.1.1.2 Aufbau

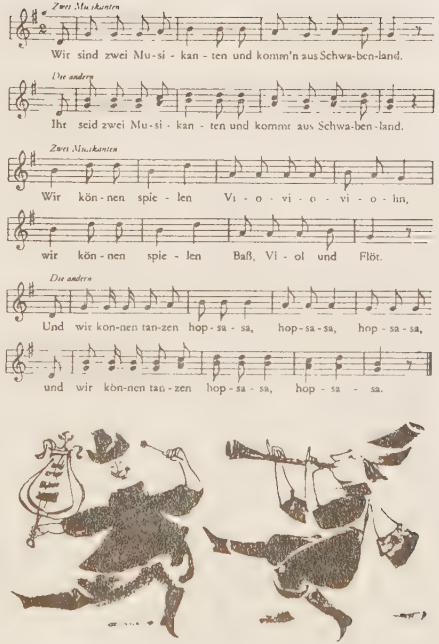
"Unser Liederbuch" enthält überwiegend einstimmige Lieder zu verschiedenen Themenkreisen, dazu einige wenige Instrumentalstücke.

5.1.1.3 Improvisation

"Unser Liederbuch" enthält keine Anregungen für improvisatorisches Musizieren, es handelt sich um ein (reich bebildertes) ausgesprochenes Liederbuch, wie die folgenden Seiten zeigen[1]. Die Anlage dieses Liederbuches entspricht damit dem Erkenntnisstand der Musikdidaktik in den sechziger Jahren. Im (neueren) Unterrichtswerk "Dudelsack" haben die selben Autoren dem veränderten Erkenntnisstand Rechnung getragen (siehe Kapitel 5.1.2).

---

1) Vgl. P. Fuchs und W. Gundlach, Unser Liederbuch, Stuttgart 1966, S. 70.



P. Fuchs und W. Gundlach, Unser Liederbuch, S. 72 f.

Der Lehrerband zu "Unser Liederbuch" mit dem Titel "Musik in der Grundschule" wurde bei der Frage 9 zweimal genannt. Während "Unser Liederbuch" keine konkreten Improvisationsanregungen enthält, gibt es im Lehrerband etliche Anregungen, beim Arrangieren der Lieder das Orff-Instrumentarium improvisatorisch einzusetzen. So z.B. auf der Seite 28 "Nach improvisierter Schlagwerkbegleitung eine Schlagwerkpartitur anfertigen" oder auf Seite 35 "Improvisiertes Zwischenspiel mit Stabspielen und Flöte oder Handtrommel und Flöte; den Rhythmus der Melodie verändern und eine rhythmische Figur als Begleitung ostinat dazu setzen, z.B.

Als Zwischenspiel kann auch eine Instrumentalweise (z.B. Seite 81) gewählt werden.

Ablauf: Kanon einstimmig, Zwischenspiel, Kanon mehrstimmig."[1]

Auf Seite 36 soll zu einem "Glückwunschtext" eine Melodie erfunden werden. Die Seiten 153 f. enthalten Erläuterungen zum Improvisieren einer zweiten Stimme zu einer bekannten Melodie. Es handelt sich bei diesen Improvisationen um eine Art Gehörbildungsübung im traditionellen Tonraum, sowohl vokal, als auch instrumental (siehe nachfolgendes Beispiel).

---

[1] Vgl. Peter Fuchs und Willi Gundlach, Musik in der Grundschule, Stuttgart 1967, S. 35.

Die improvisierte zweite Stimme

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, ein Lied mehrstimmig zu singen und zu musizieren. Die wichtigsten sind:

a) Bordun und Ostinato (als Klanggrund zur Melodie),
b) die selbständige Gegenstimme (ausgehend vom Kanon und Kanonlied),
c) schließlich die zweite Stimme, die in Terzen oder Sexten der Melodie folgt.

Von der dritten Möglichkeit soll hier die Rede sein.

Zunächst muß man sich klar machen, daß die improvisierte zweite Stimme durchaus nicht bei allen Liedern angebracht ist. Sie braucht auch nicht die ganze Melodie zu begleiten, sondern nur Teile, etwa eine Mittelzeile, eine Schlußzeile oder einen Kehrreim. Es ergibt sich oft wie von selbst — improvisierend — eine zweite oder dritte Stimme (z. B. „Der Müller hat ein Mühlenhaus", Lb. S. 206).

Improvisieren bedeutet nicht, daß man die Singenden völlig sich selbst überläßt. Es bedeutet, im gemeinsamen Probieren die zweite Stimme auszuformen, wobei der Lehrer immer wieder klärend eingreift. Wichtig ist, daß die Kinder lernen, auf die Hauptstimme zu hören, ein Klangbewußtsein zu entwickeln. Darum sollte man an der zweiten Stimme nur im Zusammenhang mit der ersten arbeiten, wobei schwierige Wendungen zeitweilig von der Melodie getrennt werden.

Instrumente ergänzen und erleichtern die Arbeit: sie übernehmen die Melodie, an der man die zweite Stimme entwickelt. Der Lehrer bedient sich ihrer, um Vorschläge darzustellen. Kinder können auf Instrumenten selbst eine zweite Stimme entwickeln, wobei man zur Erleichterung den Tonraum begrenzen kann (bei Stabspielen).

Methodische Hinweise

1. Beispiel: „Was soll das bedeuten" (S. 58)

Die Melodie ist bekannt. Sie wird von einigen gesungen oder auf einem Instrument gespielt. Die andern probieren summend eine zweite Stimme dazu. Dabei können sich folgende grundsätzliche Probleme ergeben:

a) Die zweite Stimme muß am Anfang richtig eingeführt und am Ende richtig zum Schluß gebracht werden (das gilt u. U. auch für einzelne Zeilen).

Für den Liedanfang gibt es bei unserem Beispiel folgende Möglichkeiten:

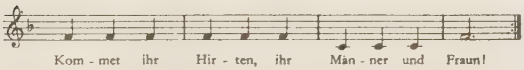
b) Die Melodie ist bewegt. Deshalb kann ihr die zweite Stimme nicht in gleicher Weise folgen, sondern muß eine vereinfachte Bewegung ausführen:

P. Fuchs und W. Gundlach, Musik in der Grundschule, S. 153

2. Beispiel: „Kommet, ihr Hirten" (S. 59)
Nachdem die Melodie bekannt ist, versucht man, die zweite Stimme in Terzen dazu zu singen. Am Ende der Zeile entstehen Schwierigkeiten, da die Melodie zuviele Sprünge macht. Hier muß der Lehrer eingreifen und einen Weg vorschlagen, wenn von den Kindern keine brauchbaren Vorschläge kommen:

Der Mittelteil besteht nur aus Tonsprüngen, deshalb wird er am besten einstimmig gesungen.

Die Zweistimmigkeit kann durch einen Grundton zur Dreistimmigkeit ergänzt werden. Diese unterste Stimme hat naturgemäß wenig Bewegung, sie beschränkt sich in der Regel auf Tonika und Dominante (vgl. „Spiel mit Pauken"), z. B.:



Der Grundton kann gesummt oder auf einem Instrument gespielt werden. Die Kinder sollen den Wechsel zum unteren Ton (hier c) möglichst selbst hören. Der Lehrer gibt aber Hilfen, indem er hoch und tief in der Luft zeigt.

Das nachfolgende Beispiel auf Seite 74 im Schülerband zeigt in Verbindung mit Seite 190 im Lehrerband ein gutes Beispiel für die Verbindung von Musik und Bewegung mit der Anregung, den Rhythmus zu variieren. Ähnliche Rhythmusübungen mit variiertem Frage-Antwort-Spiel finden sich ab Seite 200.

Freie Improvisationsmodelle gibt es weder in "Unser Liederbuch", noch in dem dazugehörigen Lehrerband.

Wenn ich in diesem einen Fall den Lehrerband mit zur Auswertung herangezogen habe, so deshalb, weil "Unser Liederbuch" z.Z. der Umfrage noch das am meisten benutzte Unterrichtswerk in der Primarstufe war und ich aufzeigen wollte, wie die Herausgeber sich den Umgang mit diesen Liedern vorstellen, und außerdem der Lehrerband bei der Frage 11 zweimal erwähnt wurde (was bei anderen Lehrerbänden nicht der Fall war).

Aus Thüringen

Es tanzt ein Bi-Ba-But-ze-mann in un-serm Kreis her-um, bi-de-bum, um.

Er rut - telt sich, er schut - telt sich, er wirft sein Säck-lein hin - ter sich.

Es tanzt ein Bi Ba- But - ze-mann in un-serm Kreis her - um.

So tanzt Butzemann

Ende

A wiederholen

Aus der Mark Brandenburg

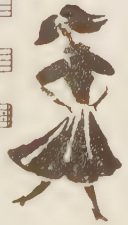
1. Grün, grün, grün sind al - le mei-ne Klei - der,

grün, grün, grün ist al - les, was ich hab'.

Dar - um lieb ich al - les, was so grün ist,

weil mein Schatz ein Jä-ger, Jä-ger ist.

2. Weiß . . . weil mein Schatz ein Bäcker, Bäcker ist.
3. Schwarz . . . weil mein Schatz ein Schornsteinfeger ist
4. Bunt . . . weil mein Schatz ein Maler, Maler ist



Aus Nordrhein

1. Kommt ein Rei - ters-mann da-her auf der grü-nen Wie - se,

hat ein bun - tes Röck - lein an, neigt sich vor der Lie - se:

1.-3. „Jung - fer, schön-ste Jung - fer mein, tan - zen wir ein we-nig?"

„Mag nicht tan - zen, dan - ke schon, wart auf ei - nen Kö nig!"

2. Kommt ein Kaufmannssohn daher
auf der grünen Wiese,
hat ein Wams von Seide an,
neigt sich vor der Liese:

3. Kommt ein Schneiderlein daher
auf der grünen Wiese,
hat ein grünrot Röcklein an,
neigt sich vor der Liese:

4. Liese wartet Jahr um Jahr
auf der grünen Wiese,
doch kein König kommen mag,
keiner spricht zur Liese:
Jungfer, schönste Jungfer mein,
tanzen wir ein wenig?
„Ach, wie wär das Tanzen schon,
wär's auch grad kein König!"

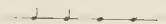
5. Kommt der Schweinehirt daher,
Jochen Christoph Stoffel,
hat nicht Schuh noch Strümpfe an,
trägt nur Holzpantoffel.

Und der Stof - fel tanzt mit ihr, mit der stol zen Lie - se

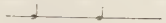
Übungsformen

1. Sprechen, dazu im Rhythmus klatschen und patschen, aufschreiben.
2. Begleitformen in verschiedenen Notenwerten spielen.

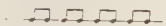
Beispiel: „Kommt ein Reitersmann daher" (S. 75)
Trommel spielt Schrittnoten:



Triangel spielt Zweischlagnoten:



Klangstabe spielen Laufnoten



Jeder schreibt seine Begleitform ins Heft oder an die Tafel.

3. Geraden und ungeraden Takt vergleichen.

Beispiel: „Kommt ein Reitersmann daher"
Die letzte Zeile wird im Dreiertakt gesungen und getanzt. Wir achten auf den Unterschied der Bewegung, erfinden zum ersten und letzten Teil je typische Begleitformen:

Der gerade Takt „geht", der ungerade schwingt.
Im Anschluß an solche Einsichten können wir bekannte Lieder verändern (variieren) und in einer anderen Taktart singen lassen, z. B.:

Bei den ersten Versuchen gibt der Lehrer den Taktschlag voraus und singt die ersten Takte, die Kinder fahren fort.

4. Arbeit mit Notenwerten und Bewegung birgt manche Schwierigkeiten. Es ist falsch, Notenwerte eines Liedes in der Bewegung darzustellen. Dann entstehen stockende Bewegungen, die keinen Fluß haben und die spezifische Bewegtheit des Liedes nicht nachzeichnen. Bewegungsaufgaben mit Notenwerten sollten in Verbindung mit improvisiertem Spiel des Lehrers geschehen, z. B. können Kinder auf verschiedene Notenwerte durch zu vor festgelegte Bewegungsarten reagieren:

♩ = vorwärts gehen (Handtrommel)
♫ = sich zu Paaren treffen (Holzblock)
𝅗𝅥 = stehen und mit dem Arm schwingen (Becken)

Kinder mit Instrumenten können begleiten. Jede Bewegungsweise muß sich entfalten können, es dürfen also nicht zu kurze Melodiestücke sein, die improvisiert werden.

Weiterführung

Haben die Kinder oft genug diese Beziehungen erfaßt und aufgeschrieben, gehen wir zum Grundschlag Achtel und Halbe weiter. Die Bezeichnungswerte stellen sich wie folgt dar.
Grundschlag: ♪ ♩ 𝅗𝅥 schneller: ♫ ♩ 𝅗𝅥 langsamer: ♩ 𝅗𝅥 𝅝

Die anderen Taktarten im Schülerbuch –
Grundschlag 𝅗𝅥. (S. 24, 29, 46, 47, 49) Grundschlag 𝅗𝅥 𝅝 (S. 19, 45, 62)
– sind nicht zu erklären, sondern als Hinweise zu verstehen, wie diese Lieder dirigiert werden: schwingende Zweiertakte (z. B. „Wollen wir Haslein jagen", S. 47).
(Man vergleiche dieses Kapitel mit „Bewegung und musikalische Erfahrung", „Rhythmische Spiele", „Sprechverse", „Notenschreiben in der Grundschule", „Rhythmusinstrumente".)

* *Instrumentalstück - Hei, die Pfeifen klingen (S. 76, Das tönende Klettbuch 2)*

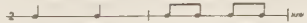
Mit dem Tanz aus Färöer und dem slowakischen Volkslied ertönen Weisen aus europäischen Randgebieten. Ihr Reiz kann sich nur bei schwungvollem Musizieren entfalten. Wir verbinden beide zu einer größeren Form, die von einem 4. Schuljahr gesungen und getanzt, von einer Gruppe großerer Kinder gesungen und musiziert werden kann. Bei lebhafter Bewegung ist die Stütze durch eine Singgruppe nötig, um die Stimmen zu schonen.

Tanz und Spiel

Kreisaufstellung

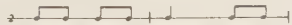
a) Instrumentalstück
durch abwechselndes Stampfen und Klatschen von Kind zu Kind links herum zu zweien abzählen – zeitlicher Abstand 1 Takt (die Weise so oft spielen, bis alle dran waren)
Cinellenschlag: wer geklatscht hat, bleibt stehen; wer gestampft hat, tritt vor den rechts von ihm Stehenden, den Rücken zum Kreismittelpunkt

b) Lied, 1. Strophe
1.–4. Takt: 4 Anstellschritte (seitliche Pendelschritte) am Platz; Arme seitlich eingestützt

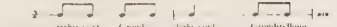


5.–8. Takt: Handfassung, im Paarkreis hüpfen, zurück zur Ausgangsstellung
Cinellenschlag: die Außenstehenden rücken, auf Lücke, 1 Schritt seitlich nach rechts, so daß zwei verschobene Kreise entstehen

c) Instrumentalstück
Pendelschritte vor und zurück am Platz, alle rechts beginnen:



oder bei schnellem Tempo:
Schritthüpfer am Platz, aus der Grundstellung ansetzen:



5.1.2 Unser Musikbuch für die Grundschule Dudelsack, Peter Fuchs und Willi Gundlach, Stuttgart 1976

5.1.2.1 Umfrageergebnisse

Dieses Unterrichtswerk belegte sowohl bei der Frage 9 (mit 43,5 %), als auch bei der Frage 11 (mit 30,4 %) den zweiten Rang.

5.1.2.2 Aufbau

4 Kapitel: Musik mit Instrumenten und Stimmen - Musik aufschreiben und lesen - Musik hören und kennenlernen - Musik in unserer Welt

5.1.2.3 Improvisation

Im Vorwort schreiben die Herausgeber:

"Unsere Welt hat sich in den vergangenen Jahrzehnten gründlich verändert. Alle Musik ist verfügbar geworden, und durch die Medien Rundfunk, Fernsehen, Schallplatte und Tonband kommen wir alle in ganz anderer Weise mit Musik in Berührung, als dies früher der Fall war. Der Musikunterricht soll die Möglichkeit schaffen, sich besser in dieser Welt zurechtzufinden. Das zeigt sich auch in Richtlinien der Bundesländer. Wir knüpfen mit "Unser Musikbuch" bei den überlieferten Inhalten des Musikunterrichts an und versuchen, sie behutsam weiterzuentwickeln. Inhalte und Fragestellungen kommen hinzu, die dem Musikunterricht in den letzten Jahren zugewachsen sind."[1]

Während "Unser Liederbuch" ein reines Singbuch ist, sollen die Schüler (und Lehrer) also mit diesem Unterrichtswerk "behutsam" an neuere Erkenntnisse der Musikpädagogik herangeführt werden.

---

[1] Vgl. P. Fuchs und W. Gundlach, Unser Musikbuch für die Grundschule Dudelsack, Stuttgart 1976, S. 2.

Neben dem Singen - dem nach wie vor ein großer Raum zugebilligt wird - wird das instrumentale Musizieren als sehr wesentlich angesehen und mit dem Musizieren auch das freie, improvisierte Spiel.

Das erste Kapitel beginnt mit Klangerprobung im Rahmen der Instrumentenkunde. Hier finden sich die meisten Anregungen für improvisatorisches Musizieren.

So sollen die Schüler z.B. nach graphischer Notation spielen (Seite 8 ff.) oder folgende Anregung für freies Spiel verwirklichen (S. 15):

"Die beiden Kinder auf dem Bild trompeten ein Elefantengespräch. Ein großer und ein kleiner Elefant schimpfen miteinander.
Denkt euch andere Gespräche ohne Worte aus und spielt sie!"

Die nachfolgenden Beispiele können verdeutlichen, wie die Schüler über Klangerprobung, graphische Notation und freies Spiel "behutsam" und spielerisch zu tradierten musikalischen Begriffen geführt werden, ohne daß diese explizit so benannt werden, hier z.B. traditionell notierte Töne, Cluster, Triller, Partitur (S. 16 f.).

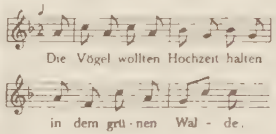
Anregungen für interessante Klangexperimente mit Mikrophon und Tonband/Cassette finden sich auf den Seiten 22 und 23.

Flötenspiele

Auf dieser Seite findet ihr Spielregeln für eine Flötenmusik. Einzelne Kinder können Lieder und Stücke spielen, wie sie es gelernt haben. Ihr könnt aber auch gemeinsam ausprobieren, wie man immer wieder neue Töne und Klänge aus der Blockflöte hervorzaubern kann: nur mit dem Flötenkopf oder mit einem Schlauch dazu.

Spielt nur mit dem Flötenkopf Vogelrufe!

Unten stehen einige Lieder zur Auswahl



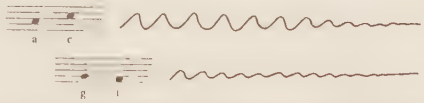
- Hört ihr den Vogel schrein.
- Singt ein Vogel..
- Alle Vögel sind schon da...
- Kuckuck, Kuckuck, ruft's aus dem Wald .

So können zwei spielen:

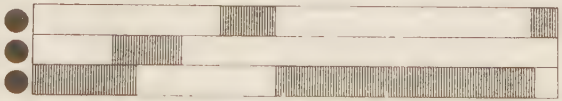
Horcht beim Spielen hin, was alles entsteht: z. B. Vogelrufe, wie sie bei 1 notiert sind, oder Sirenentöne aufwärts und abwärts, wie sie im Frage-und-Antwort-Spiel vorkommen können. Manche Aufgaben werden am besten von einzelnen Kindern gespielt, andere von einer Gruppe. Alle Kinder sollten jedoch an die Reihe kommen.

Klangspiel für eine Gruppe: Jeder bläst einen Ton nur so lange, wie sein Atem reicht.

Zwei Flöten spielen miteinander. Jede bläst zwei verschiedene Töne, erst langsam, dann immer schneller (trillern).

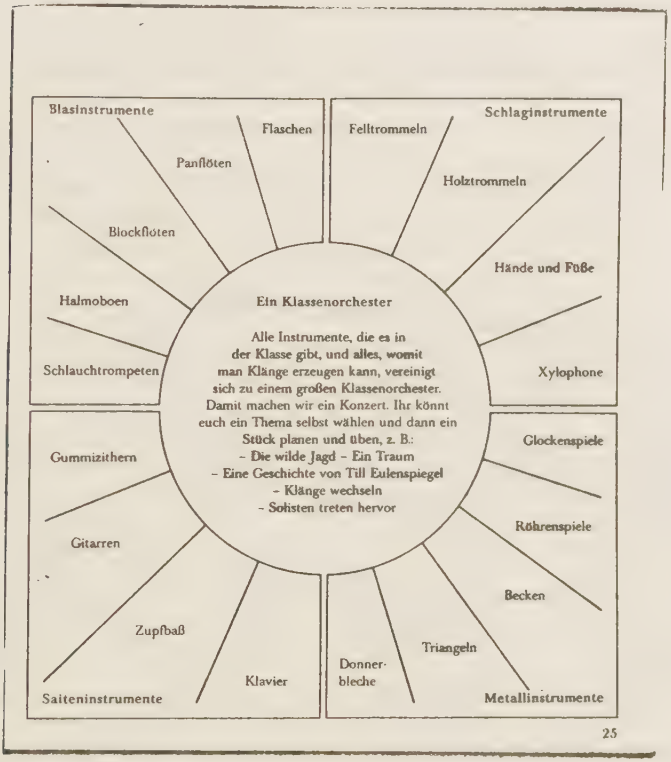


Aus den verschiedenen Aufgaben dieser Seiten könnt ihr eine Flötenmusik zusammenstellen. Unten steht ein Vorschlag für die Reihenfolge



P. Fuchs und W. Gundlach, Unser Musikbuch für die Grundschule Dudelsack
Seiten 16 und 17

Selbstschöpferisch tätig werden können die Kinder beim Erfinden von Geschichten oder Szenen und deren Vertonung, wie beim folgenden Beispiel eines Klassenorchesters (S. 25):



Ähnliche Anregungen finden sich später im dritten Kapitel "Musik hören und kennenlernen", wenn die Schüler Musik erfinden sollen, die ähnlich der Musik des Vorspanns zu dem Trickfilm "Konferenz der Tiere" sein soll.

Ab Seite 104 finden sich Beispiele für ein Hörspiel, von "Kindern für Kinder" gestaltet.

Das zweite Kapitel "Musik aufschreiben und lesen" ist im wesentlichen theoretisch angelegt, lediglich zu Anfang finden sich einige Anregungen zum Improvisieren anhand graphischer Notationen.

Im dritten Kapitel "Musik hören und kennenlernen" wird freie Improvisation im Sinne der Neuen Musik anhand eines"Musikwagens" ausprobiert (in Anlehnung an die Orchestermaschine von Mauricio Kagel).

Wenn die Herausgeber im Vorwort auch von einer "behutsamen" Hinführung zum gegenwärtigen Stand der Musikpädagogik sprechen und an manchen Stellen tatsächlich sehr vorsichtig vorgehen, so mußte dieses Unterrichtswerk für den Grundschullehrer, der seit Jahren den Musikunterricht mit "Liedersingen" ausfüllte und häufig keine fachspezifische Ausbildung hatte, dennoch ziemlich revolutionär wirken. Umso erstaunlicher ist es, daß sich der Dudelsack im Dortmunder Raum durchgesetzt hat und immerhin von jedem dritten Grundschullehrer im Musikunterricht benutzt wird.

5.1.3 Willkommen lieber Tag, Richard Rudolf Klein, Frankfurt/Main 1964

5.1.3.1 Umfrageergebnis

Dieses Unterrichtswerk ist in zwei Bänden erschienen. Bei der Beantwortung der Frage 9 hatten es die Lehrer immer nur pauschal angegeben (Rang 7 mit 17,1 %). Bei der Frage 11 war jedoch differenziert worden:
20, 3 % gaben an, den Band I im Musikunterricht zu benutzen (Rang 3), 10,2 % gaben zusätzlich an, auch den Band II zu benutzen (Rang 6).

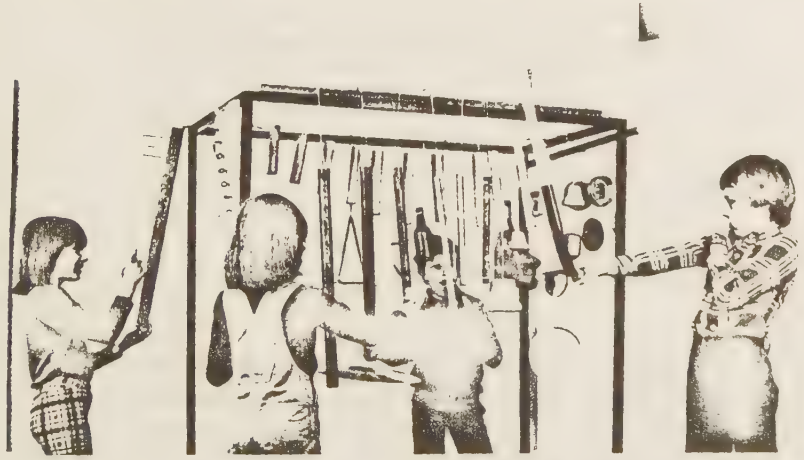
Ein Musikwagen – Zwei Mann Orchester

Musik mit ungewöhnlichen Klängen

Den Musikwagen hat eine Klasse gebaut. Er enthält vielerlei Materialien zum Musizieren: Flaschen, Nägel, Röhren aus Metall, Bambusstäbe, Blumentöpfe, Bleche, Saiteninstrumente . . .
An diesem Musikwagen kann man immer wieder neue Klangspiele erfinden.
Die Kinder auf dem Foto sind gerade dabei.

Spielregeln für das Spiel zu zweit Duo

- Ein Spieler hat ein Metallblech, der andere zwei leere Flaschen. Nie spielen beide gleichzeitig.
- Zwei führen ein Telefongespräch.
- Einer fängt an, der andere ahmt ihn nach, wie bei einem Kanon.



Instrumente für das Spiel zu dritt

Erster Spieler: 2 Röhren, 1 Trommelbüchse, 3 leere Flaschen, 1 Schachtel.
Zweiter Spieler: 1 Windspiel, 1 Waschpulvereimer, 1 Triangel.
Dritter Spieler: 1 Heulschlauch, 1 Flötenkopf, viel Papier.

Spielregel für das Spiel zu dritt Trio

- Alle drei Spieler beginnen gleichzeitig. Jeder spielt seine Instrumente der Reihe nach durch, sehr kurz oder etwas länger. Das Stück ist zu Ende, wenn jeder seine Instrumente einmal durchgespielt hat.

P.Fuchs und W.Gundlach, Unser Musikbuch für die Grundschule Dudelsack, S. 76

5.1.3.2 Aufbau

Lieder zu 14 Themenkreisen wie "Morgen", "Spiele", "Frohsinn", "Märchen", "Weihnachtszeit" u.ä.

5.1.3.3 Improvisation

Dieser Band enthält ausschließlich Lieder, denen der Herausgeber einige Begleitsätze in Anlehnung an das Orffsche Schulwerk beigefügt hat. Gelegentlich gibt es Vorspiele für Blockflöte und Orff-Instrumente. Improvisation enthält dieses Unterrichtswerk nicht; es ist seiner Intention nach ein reines Liederbuch.

5.1.4 Die Zugabe, 10 x 9 neue Lieder für Kinder, Band 1 (Grundschule), Heinz Lemmermann, Lilienthal 1968

5.1.4.1 Umfrageergebnisse

	Frage 9	Frage 11
Grundschule:	Rang 3 mit 33,4 %	Rang 4 mit 18,8 %
Gesamtschule:	nicht genannt	Rang 3 mit 20,0 %
Hauptschule:	jeweils zweimal genannt	

Zusätzlich wird der Band II bei der Frage 11 bei den Grundschulen dreimal genannt.

5.1.4.2 Aufbau

Die Zugabe versteht sich als ein Ergänzungsangebot zu den bereits vorhandenen Liederbüchern und bringt neuere Lieder zu den bekannten Themenkreisen wie Tages- und Jahreszeiten u.ä. Besonderer Schwerpunkt liegt auf "Kinderlieder aus unserer Zeit und aus aller Welt".

5.1.4.3 Improvisation

Bei diesen Liedern handelt es sich überwiegend um ein- bis zweistimmige Lieder ohne Begleitung, gelegentlich gibt es jedoch bis zu vierstimmige Begleitsätze für Orff-Instrumente. Im Band III, der sich in Dortmund allerdings nicht durchgesetzt hat, finden sich mehr Hinweise und Anregungen, mit Rhythmusinstrumenten zu begleiten, und zweimal Anregungen für improvisatorisches Begleiten.

5.1.5 Musik macht Spaß,
Ingeborg Becker und Heinz Jung, 1978

5.1.5.1 Umfrageergebnisse

"Musik macht Spaß" kam in der Grundschule auf den Rang 5, bei Frage 9 mit 13,1 % und bei der Frage 11 mit 15,9 %.

5.1.5.2 Aufbau

Dieses Unterrichtswerk ist eher wissenschaftlich orientiert, dabei aber interessant aufgemacht. Es ist sehr anspruchsvoll und beinhaltet viele verschiedene Kapitel, von Instrumentenkunde bis zum Umgang mit elektroakustischen Medien. Lieder enthält dieses Unterrichtswerk nur sehr wenige, die Hinführung zu musikalischen Grundbegriffen steht im Vordergrund.

5.1.5.3 Improvisation

Zu Anfang gibt es Anregungen, Geräusche und Klänge graphisch zu notieren und musizieren, Zeichen zu erfinden und im Rahmen von Klangerprobung mit selbstgebastelten

Instrumenten zu improvisieren[1], später wenige Anregungen, Geschichten und Melodien zu erfinden.

Auf der folgenden Seite ein gelungenes Beispiel für diese Art des Musizierens (S. 8, 9).
Später finden sich nur noch wenige Anregungen, Geschichten und Melodien.

Die Intention der Herausgeber, offenbar ein Lehrbuch schaffen zu wollen, bedingt die Vernachlässigung des praktischen Musizierens. Ein weiterer Nachteil scheint mir die große Abhängigkeit des Buches von der zu diesem Buch gehörenden Musikkassette mit Hörbeispielen zu sein.

---

1) Vgl. I. Becker und H. Jung, Musik macht Spaß, Arbeitsbuch für den Musikunterricht in der Grundschule, 1978, S. 4 ff.

Mache die Geräusche
der Maschinen und Werkzeuge nach.
Versuche es mit deiner Stimme,
mit Gegenständen oder Instrumenten.
H 3 E Erkennst du die Geräusche auf dem Bild wieder?

Zeichenspiel Höre dir die Geräusche noch einmal an.
Beschreibe, wie sie klingen.
Versuche, sie zu zeichnen.
Nimm dazu deinen Zeichenblock.
Zeichne sie so, daß dein Nachbar erkennen kann,
welches Geräusch du ausgewählt hast.

Geräuscheraten

H 4 E Welches Bild zeigt dir, was du hörst?
In einem der Beispiele hörst du Geräusche in einem Musikstück.
Kannst du herausfinden, was es beschreibt?

5.2 Unterrichtswerke für die Sekundarstufe I

5.2.1 Banjo, Musik 5/6, Clauß, Geck, Kemen und Küntzel, Stuttgart 1978

5.2.1.1 Umfrageergebnisse

	Frage 9	Frage 11
Hauptschule:	Rang 2 mit 48,6 %	Rang 1 mit 48,6 %
Realschule:	Rang 5 mit 17,6 %	Rang 2 mit 35,3 %
Gesamtschule:	vorhanden	Rang 2 mit 40,0 %
Gymnasium:	1 Nennung	1 Nennung

5.2.1.2 Aufbau

Je 1 Kapitel zu den Themenkreisen
Musikinstrumente - Klangwerkstatt - Musik nach Noten - Lieder - Musikleben - Musikhören

5.2.1.3 Improvisation

In der Aufmachung unterscheidet sich dieses Unterrichtswerk deutlich von anderen seiner Zeit durch eine plakative und interessante Aufmachung, die Schüler eher anspricht, als die an reiner Wissensvermittlung interessierten Unterrichtswerke.
Später erscheinende Unterrichtswerke haben sich z.T. offensichtlich an dieser neuartigen, lockeren Aufmachung orientiert.
Musik soll Spaß machen, und dazu trägt die Aufmachung von "Banjo" bei.

Die wesentlichen Anregungen zur Improvisation finden sich in einem ausschließlich zu diesem Zweck konzipierten Kapitel "Klangwerkstatt" (S. 30 ff.). Hier werden

planmäßig die verschiedenen Möglichkeiten improvisatorischen Umgangs mit Instrumenten und der eigenen Stimme erprobt:

- Verklanglichung von Geschichten
- Verklanglichung von Bildern
- Stimmerprobung
- Instrumentenspiel nach graphischer Notation

Das Kapitel beginnt mit der nachstehend abgebildeten "Geschichte vom Drachen" (S. 30 f.).
Erst bei näherem Hinsehen fällt auf, daß nur der Anfang dieser Geschichte genau beschrieben wird (mit Beispielen, wie dazu musiziert werden kann). Für die weitere Gestaltung der Geschichte, deren Verlauf auf S. 30 grob geschildert wird, bleiben Schülern und Lehrern also noch genügend Freiraum, wird der Phantasie noch ausreichend Spielraum gelassen.

Weitere Anregungen für Stegreifspiel:

Tierstimmenkonzert (S. 13), "Zirkus Mirabello" (S. 27), Szene im Hafen (S. 38 f.), Der Übergang (S. 40), Der Hummelflug (S. 41).

Klangwerkstatt

Mit Musikinstrumenten Geschichten erzählen

Bringt möglichst viele Musikinstrumente in die Klasse mit, auch diejenigen, die ihr selbst gebaut habt.

Erfindet eine Geschichte, in der diese Instrumente vorkommen.

Macht daraus ein Hörspiel und nehmt es mit Kassettenrecorder oder Tonbandgerät auf.

Hier folgt der Anfang einer Geschichte, aus der sich ein solches Hörspiel gut machen läßt. Wenn ihr keine Trompete oder kein Akkordeon habt, verwendet andere Instrumente.

Jörg hatte auf dem Speicher gestöbert und dort eine alte Trompete von seinem Großvater gefunden. Natürlich versuchte er gleich, einige Töne herauszubekommen, und es klappte auch ganz leidlich. Doch das war wohl mehr Zufall. Denn als Jörg im Wohnzimmer weiterspielte, wollte ihm nichts mehr glücken, und seine Mutter rief: „Das klingt ja schrecklich! Kannst Du nicht aufhören?"

Da lief Jörg zu Uschi von nebenan, die Akkordeon in der Musikschule lernte. Uschi übte gerade ein Stück, und Jörg hätte gern mitgespielt.

„Versuch erst einmal, ein einfaches Signal mit einem oder zwei Tönen zu blasen", meinte Uschi, „dann eine Begleitung dazu." „Und ich kann die Trommel dazu schlagen", rief Uschis Bruder Bertold.

Als die drei gerade richtig in Gang gekommen waren, klopfte es unter ihnen an die Decke.

„Da beschwert sich sicher Herr Stein", meinte Uschi. „Der spielt um diese Zeit Klavier und will nicht gestört werden. Was sollen wir jetzt machen?"

Wie konnte es weitergehen?

An zwei Bochumer Schulen haben Schüler die Geschichte vom Drachen" klanglich illustriert. Die Geschichte, deren Anfang ihr auf der folgenden Seite lesen könnt, wurde von einem Sprecher vorgetragen, die Originalzeichnungen des Buches wurden mit einem Projektor auf eine Leinwand geworfen, und die ganze Klasse machte dazu passende Musik.

Hier die weitere Handlung der Dracheng schichte. Auf dem Plakat werden alle Tiere des Landes in den Stadt-Zoo eingeladen. Die schönsten Tiere können einen Preis gewinnen. Erster Preis: ein Kofferradio. Am Sonntag macht sich der Drache auf den Weg in die Stadt. Unterwegs trifft er eine Maus, die auch zu dem Wettbewerb möchte. Zusammen setzen sie die Reise fort. Im Zoo treffen sie viele andere Tiere, die beim Anblick des Drachen zuerst erschrecken, sich dann aber bald mit ihm anfreunden. Beim Schönheitswettbewerb gewinnt der Drache den ersten Preis. Der Zoodirektor überreicht ihm das Kofferradio. Als Überraschung führt der Drache den anderen Tieren seine Kunststücke vor. Alle sind begeistert. Der Tag endet mit Musik und Tanz.

Die Geschichte vom Drachen

Sprecher	*Instrumente*
Es war einmal ein Drache,	*Flöten leise, Trommel langsam und leise*
der wußte nichts mit sich anzufangen.	*Seufzer*
Er konnte zwar einige Kunststücke	*Flötentriller, Trommelwirbel*
und war sehr stolz darauf,	*Fanfare*
aber was nützte ihm sein Talent,	*Cello, Altflöte*
wenn er sie doch niemandem zeigen konnte.	*Cello abwärts gleiten, Paukenschlag*
Er war auch sehr zahm	*Glockenspiel*
und überhaupt sehr lieb.	*Kammblasen*
Trotz seiner enormen Größe	*alle Instrumente aufwärts gleiten und dabei lauter werden, Paukenschlag*
tat er keinem Regenwurm etwas zuleide.	*hohe Gegentöne, Mundharmonika*
So lebte der Drache nun schon lange Zeit	*große Flaschen dumpf anblasen*
dahin.	*Metronom*
Wunderbare Abenteuer erlebte er leider nur	*Kastagnetten, Klavier, etc.*
im Traum. Bis er eines Tages bei seinem	*Vogelgezwitscher, Trommel langsam schlagen*
Morgenspaziergang ein Plakat entdeckte	*Cello zupfen, erstaunte Ausrufe*

Clauß, Geck u.a., Banjo 5/6, S. 30, 31

Auch die anderen Kapitel berücksichtigen improvisatorische Aktionen, Stegreifspiel. In der Instrumentenkunde etwa (Kapitel 1) werden verschiedene Anregungen gegeben, auf den selbstgebauten Instrumenten zu musizieren. Das Kapitel 4 "Lieder" regt zum Erfinden von Liedtexten und Liedmelodien an (S. 56 ff.),und im Kapitel 6 "Musikhören" gibt es verschiedene Hinweise auf die Gestaltung von Klangszenen und Film-Musiken (S. 113 ff.).

Die anschauliche Darstellung und die Intention der Herausgeber, die Schüler zum Mitmachen zu animieren, mögen die beiden Beispiele aus dem Bereich "Klangwerkstatt" für die Stimmerprobung verdeutlichen (S. 33 und 35):

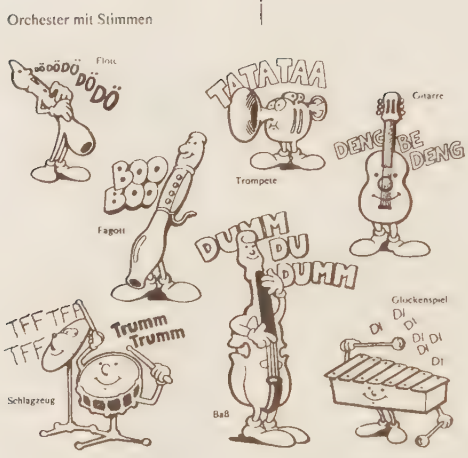
Die Stimme erproben

Eine stimmgewaltige Familie

Laut singend kam Eberhard Söllenböhmer zur Haustür herein; so ausgelassen war er immer, wenn sein Verein TSV 09 gewonnen hatte. Doch seine Schwester Erika zischte böse; sie hörte gerade im Radio eine alte Elvis-Aufnahme. Da hatte es Opa Söllenböhmer schwer, sich richtig auf den Senioren-Wettbewerb im Alpenjodeln vorzubereiten.

Seine kleine Enkelin Anita störte das nicht. Sie saß vor dem Fernseher und kreischte vor Vergnügen, als der Fernseh-Kasper das Krokodil mit schriller Stimme nach seinem Namen fragte, worauf dieses nur träge rülpste.

Mutter Söllenböhmer schlief auf dem Kanapee und schnarchte; ab und zu, wenn sie besonders heftig träumte, murmelte sie im Schlaf vor sich hin. Das ärgerte Vater Söllenböhmer, der der Meinung war, nur Männer dürften schnarchen. Eine Weile knurrte er vor sich hin, dann schrie er laut etwas von einem Affenstall, worauf die Oma in lautes Schluchzen ausbrach. Die Kinder aber bildeten einen Sprechchor, sie wollten nämlich in Ruhe „Dick und Doof" sehen, das gerade im Fernsehen angefangen hatte. Allmählich kehrte tatsächlich Ruhe ein, man hörte nur noch das Gähnen von Mutter Söllenböhmer, die eben aufgewacht war.



Clauß, Geck u.a., Banjo 5/6, S. 35

35

5.2.2 Banjo Musik 7 - 10,
Clauß, Geck, Kemen und Küntzel, Stuttgart 1979

5.2.2.1 Umfrageergebnisse

	Frage 9	Frage 11
Hauptschule:	Rang 5 mit 25,7 %	Rang 2 mit 31,4 %
Realschule:	1 Nennung	1 Nennung
Gesamtschule:	vorhanden	Rang 3 mit 20,0 %
Gymnasium:	1 Nennung	Rang 3 mit 22,2 %

5.2.2.2 Aufbau

10 Kapitel: Vom Einfall zur Ausführung - Musikinstrumente - Aus Tönen wird Musik - Lieder - Liedermacher - Gattungen der Musik - Musik aus dem Hintergrund - Rockmusik - Tanzmusik - In der Gitarrenfabrik

5.2.2.3 Improvisation

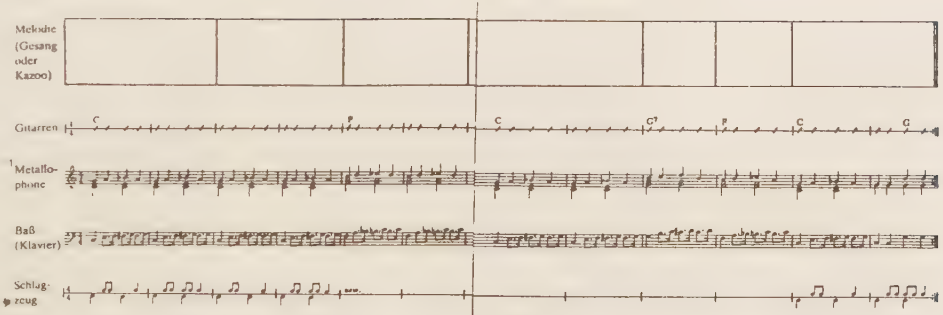
Dieser ein Jahr später als Banjo 5/6 erschienene Band II für die Klassen 7 - 10 ist in der Aufmachung sehr ähnlich, sogar noch plakativer. So ist z.B. im Kapitel Rockmusik die Geschichte der Beatles als Comic-Strip nachzulesen. Überhaupt wird deutlich, daß sich dieses Unterrichtswerk an jugendliche Schüler wendet und deren spezifische Vorliebe - die Popmusik - stärker berücksichtigt. Dies gilt auch für den Bereich des Selbermusizierens und der Improvisation.

So finden sich hier denn auch die wesentlichen Anregungen für improvisatorisches Musizieren in den Kapiteln "Aus Tönen wird Musik" (S. 40 ff.) und "Rockmusik" (S. 120 ff.).

Im Kapitel "Aus Tönen wird Musik" gibt es zuerst eine einfache Einführung in Liedbegleitung, der eine gute Einführung in Latin-Rhythmen sowie eine "Melodie-Werkstatt" folgt, in der ausführliche Anregungen zum Melodieerfinden - u.a. auch als Gruppenarbeit - gegeben werden. Im anschließenden Boogie-Woogie-Puzzle wird beispielhaft eine Partitur für derartige Musik erstellt. Hier könnte man bereits Anregungen zu improvisiertem Instrumentalspiel (Stegreifspiel) zum Blues-Schema einfügen - ein entsprechender Hinweis fehlt hier allerdings noch (S. 40 ff.)[1]

1) D. Clauß, M. Geck, H.-J. Kemen, G. Küntzel, Banjo Musik 7 - 10, Stuttgart 1979, S. 40 ff.
Der Reggae-Rhythmus wird auf Seite 131 kurz dargestellt.

Boogie-Woogie-Puzzle



Melodieteile

Boogie-Woogie, das ist eine Mischung aus Blues und Jazz, die zuerst von den Schwarzen der USA auf dem Klavier, seit etwa 1930 auch von Big Bands gespielt und international bekannt gemacht wurde. Wenn ihr die einzelnen Melodieteile richtig in die leeren Felder oben einsetzt, erhaltet ihr die Melodie. Einige Tips:

❶ Am Anfang einer Melodie stehen Notenschlüssel und Taktart.

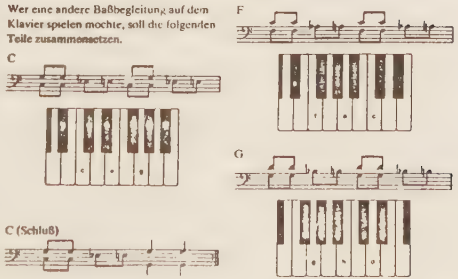
❷ Eine Melodie durchläuft verschiedene harmonische Räume. Ermittelt den jeweiligen harmonischen Raum.

❸ Die „Länge" der harmonischen Räume ist unterschiedlich. Ihr müßt auch die Länge der Melodieteile entsprechen.

Boogie-Woogie-Puzzle

Eine andere Baßbegleitung

Wer eine andere Baßbegleitung auf dem Klavier spielen mochte, soll die folgenden Teile zusammensetzen.



Neben praktischen Tips für angehende Rockmusiker (S. 137) findet sich der entsprechende Improvisationshinweis dann im Kapitel über Rockmusik.

In der Partitur für einen Rock'n'Roll soll den Schülern möglichst vorbedingungslos das Musizieren von Rockmusik ermöglicht werden. So sind dann die praktischen Anweisungen zu verstehen, den Schlagzeugpart evtl. durch 4 Orff-Instrumente zu ersetzen oder das Blues-Schema auf 3 Gitarren, die in der Grundstimmung bereits auf E^7 gestimmt sind, zu spielen.

Zur Solo-Improvisation heißt es hier:

"In den 'breaks', das sind die ersten vier Takte der zwölftaktigen Endlosstrophe, könnt ihr außerdem alle möglichen Instrumente für ein 'Solo' einsetzen. Das Hörbeispiel ist ein zufälliger Mitschnitt einer Probe des oben abgedruckten Rock'n'Roll. Schüler haben ihn aus drei bekannten Stücken zusammengesetzt, die sie noch vage im Kopf hatten. Wie ihr hört, kann man für die Soli die einfachsten Instrumente verwenden oder in ein Kazoo singen." (S. 137)

Rockmusik

Rock 'n' Roll: die Anfänge . . . . . für Anfänger

Anfang der 50er Jahre war der Musikmarkt in den USA und England von Streicherklang und heimsüßen Stimmchen erfüllt. Sänger wie Frank Sinatra ließen die wirtschaftliche Flaute und steigende Arbeitslosenzahlen vergessen. Um 1954 brach dann die musikalische Post ab: Weiße Musiker spielten den damals noch verpönten „Rhythm and Blues" der schwarzen Amerikaner verarbeitet nach „Rock around the clock" (Banjo Musik 5/6, Hörbeispiel 32) schlug bei den Jugendlichen, die mit den unechten Gefühlen der Schlagerindustrie nichts mehr anfangen konnten, wie eine Bombe ein. Dieser Titel wurde zum ersten Hit des „Rock 'n' Roll", wie die Manager die neue Musikwelle nannten. Wenn die Bands auf der Bühne ihre Show abzogen, konnten sich die Fans herrlich austoben und zugleich darüber jammern, daß am Morgen darauf wieder der „Alltag" beginnt. Chuck Berry besingt das in „Sweet little sixteen".

Udo Lindenberg und Horst Königstein haben das Lied übersetzt. Ihr hört es in der Originalfassung von Chuck Berry.

Süße kleine Sechzehn
sie weiß was sie will
sie hat so Millionen Ideen
von Elvis, Chuck und Bill
und wenn sie Band in die Stadt kommt,
dann ist sie da,
mit großen feuchten Augen
verschlingt sie ihren Star.

„Oh, Mamma, Mamma,
bitte, sieh das ein,
ich werd mich schminken, wie die andern auch,
ich bin doch nicht mehr zu klein.
Oh Daddy, Daddy,
bitte, laß mich gehn,
sag der Mamma,
du hast nichts gesehn."

Auch ohne daß ihr Übung im Gitarren- und Schlagzeugspiel habt, könnt ihr einen zünftigen Rock 'n' Roll machen. Ihr braucht dazu drei Wandergitarren, möglichst eine E-Gitarre mit Verstärker und ein Schlagzeug, das notfalls auch aus Teilen des Orff-Instrumentariums zusammengesetzt sein kann. In den „breaks", das sind die ersten vier Takte der zwölftaktigen Endlosstrophe, könnt ihr außerdem alle möglichen Instrumente für ein „Solo" einsetzen.

Das Hörbeispiel ist ein zufälliger Mitschnitt einer Probe des oben abgedruckten Rock 'n' Roll. Schüler haben ihn aus drei bekannten Stücken zusammengesetzt, die sie noch vage im Kopf hatten. Wie ihr hört, kann man für die Soli die einfachsten Instrumente verwenden oder in ein Kazoo singen.

„Probenplan" für den Rock 'n' Roll

1. Stimmt die drei Wandergitarren nach E⁷.

aus	E	A	D	g	h	e
wird	E	H	D	gis	h	e.

Setzt die Kapodaster auf.

2. Probt mit Wandergitarren und E-Gitarre das Harmonieschema.
3. Singt den Text und klatscht dazu.
4. Probt zu viert den Schlaggeigtel.
5. Erfindet Melodien für die Soli. Benutzt dazu die Töne e, g, a, h, d, e in beliebiger Folge.
(Markiert die entsprechenden Klangstäbe, Klaviertasten oder Gitarrenbünde mit Klebepunkten.)
6. Versucht eine Gesamtaufführung. Wiederholt am Ende die Gesangsstrophe und schließt auf dem E⁷-Akkord.

Improvisationsanregungen in der Art Neuer Musik finden sich unter "Musik aus dem Hintergrund" im Unterpunkt "Filmmusik zum Selbermachen" auf Seite 116 f.
Weitere Hinweise und Anregungen zur Improvisation:

- eine Klangcollage mit Hilfe des Tonbandes (S. 31)
- Erarbeitung eines Programmes für die Schulsprechanlage (S. 109)
- Komposition von Filmmusiken unterschiedlichster Art (S. 116)

Insgesamt enthält dieses Unterrichtswerk quantitativ zwar nicht allzu viele Beispiele für improvisierendes Musizieren, die angegebenen Beispiele sind dafür aber sehr gut und praktisch und regen sicher zum Mitmachen an.

5.2.3 Resonanzen Sekundarstufe I, Band 1, Neuhäuser, Reusch und Weber, Frankfurt 1973

5.2.3.1 Umfrageergebnisse

	Frage 9	Frage 11
Hauptschule:	Rang 1 mit 51,4 %	Rang 3 mit 25,7 %
Realschule:	Rang 2 mit 41,2 %	Rang 1 mit 47,1 %
Gymnasium:	Rang 1 mit 85,7 %	Rang 1 mit 33,3 %
Gesamtschule	vorhanden	ohne Nennung

5.2.3.2 Aufbau

10 Kapitel: Zur Einführung - Arbeit mit dem Tonbandgerät - Geschriebene Musik - Klänge-Töne-Geräusche - Musik und Tanz - Lieder der Völker - Popmusik - Liedhaftes in der Musik-Malende Musik - Werkbetrachtung (Karneval der Tiere)

5.2.3.3 Improvisation

Dieses sehr umfangreiche Unterrichtswerk (288 Seiten) ist mehr am trad. Kunstwerk orientiert, als die beiden vorgenannten Musikbücher. Dementsprechend gibt es Hinweise zur Improvisation nur im Kapitel "Klänge - Töne - Geräusche (S. 66 f.) mit ausführlicher Hinführung zu graphischer Notation, orientiert an Pendereckis "Anaklasis". Ab Seite 97 finden sich Anweisungen für instrumentale Gruppenimprovisation.

Die offensichtliche Orientierung am musikalischen Kunstwerk - wenn auch überwiegend dem neueren Datums - wirkt sich auch aus auf die Anregungen, wie die Schüler selbst musikalisch tätig werden sollen. Dabei geht es vor allem um Werkinterpretationen am praktischen Beispiel. Musizieren zur eigenen Freude oder Befriedigung, gar spontan oder improvisiert, ist nicht intendiert.

Dementsprechend ist die Aufmachung von Resonanzen die eines wissenschaftlichen Unterrichtswerkes. Das nachfolgende Beispiel (S. 95) ist typisch für den ganzen Abschnitt "Klänge - Töne - Geräusche", der insgesamt 38 Seiten umfaßt:

Aufgabe 40

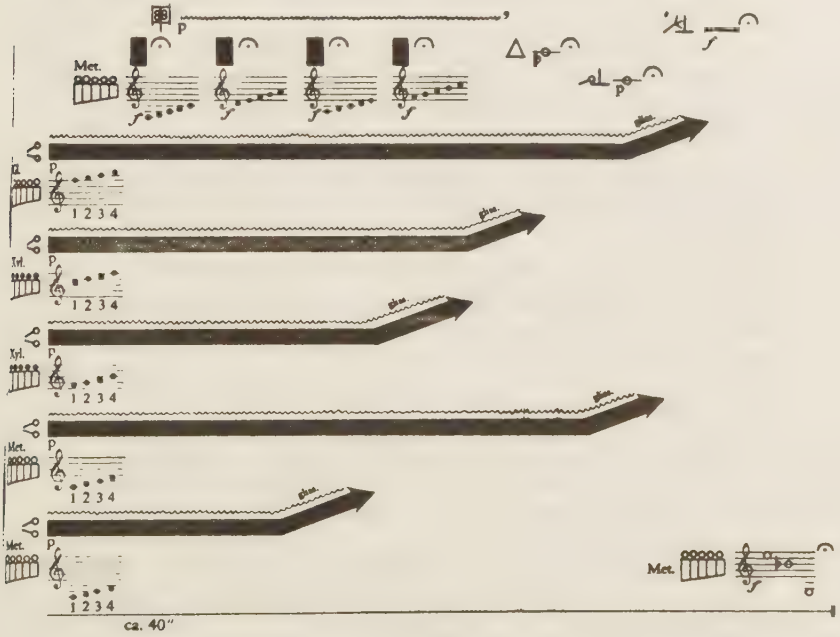
Klangspiel Nr. 7

5 leise Schichtklänge als Bewegungsklänge lösen sich nacheinander in Gleitklänge aufwärts auf. Zwischenzeitlich vermischen sie sich mit 4 kurzen Schichtklängen (f), einem Bewegungsklang und verschiedenen Schwebeklängen. Am Ende wird ein Hängendes Becken mit einem Jazzbesen mehrmals hintereinander angeschlagen, so daß ein gerauschartiger Klang entsteht. Als Ersatz können auch zwei Cymbelteller aneinander gerieben werden. Das Stück klingt aus mit drei einzelnen Tönen auf dem Metallophon.

Hört dann Penderecki, „Anaklasis", 7. Abschnitt.

I/38

Die 7 Hörabschnitte ergeben aneinandergereiht das vollständige Musikstück.



Neuhäuser, Reusch u. Weber, Resonanzen, Band 1, S. 95

Möglichkeiten zur improvisatorischen Gestaltung von Programmusik finden sich lediglich auf der Seite 103, aber ohne weitere praktische Hinweise, wie das geschehen kann.

"Entsprechend kann man Handlungen, Situationen und Stimmungen auch ohne Text verklanglichen. Nur die Themen sind vorgegeben, z.B.:
1. An der Verkehrsampel im Zentrum einer Stadt;
2. Auf dem Bahnhof; 3. An einer großen Tankstelle;
4. Sturm und Gewitter; 5. Dem Mörder auf der Spur;
6. Im tiefen Dschungel; 7. Unterwasserexpedition;
8. Apollo im Weltraum; 9. Atmosphäre."

Wenn auch der Abschnitt über die graphische Notation recht ausführlich ist, so scheint mir dieses Unterrichtswerk für die Sekundarstufe I nicht gut geeignet, wenn man schülerorientierten Musikunterricht - und entsprechende Improvisationen - machen will. Der Grund dafür liegt in der total negativen Einstellung der Autoren zur heute populären Musik.

Wie die Schüler in die Musikart, welche ihnen die liebste ist, eingeführt werden sollen, geht schon aus den ersten Informationen hervor, die zur Pop-Musik gegeben werden:

Das Kapitel "Popmusik" beginnt mit Pseudo-Informationen (die den Konsum betonen und einen ungeheuren Reichtum vermeintlicher Jugendvorbilder suggerieren) und notiert dann zur Schallstärke bei Rockmusik:

"Die Schallstärke wird in dB[1] gemessen. Mit 80 dB ist eine Schallstärke erreicht, die bereits gesundheitsschädigend ist. Unmittelbar vor den Kapellen in Beatveranstaltungen oder vor den Lautsprechern in Diskotheken wurden jedoch Schallstärken von 120 dB gemessen. 'Das die jungen Leute die Beat-Konzerte halbtaub verlassen und viele von ihnen außerstande sind, sich in der nächsten halben Stunde auf die Straßenverkehrsgeräusche

einzustellen, erstaunt sicher nicht;[1] Daß Schallstärke töten kann, wußten bereits im Jahre 200 v.Chr. die Chinesen: Ein Gotteslästerer soll zum Tode durch unvorstellbar lautes Trommeln und Pfeifen verurteilt worden sein.[2] In unseren Tagen haben Laboratoriumsversuche an Tieren folgendes ergeben: Man sperrte Ratten in einen engen Käfig und füllte die Luft darin mit Schallwellen. Bei mittleren Tönen und geringer Lautstärke zeigten die Tiere kein auffälliges Verhalten. Bei zunehmender Lautstärke und ansteigender Tonhöhe, über Stunden anhaltend, wurden die Ratten zänkisch und angriffslustig. Diese Lust steigerte sich, wieder nach Stunden, in Wut und schließlich in einen wahnsinnsähnlichen Zustand. Die Tiere reagierten auf den ständigen Schalldruck mit irren Bewegungen, wie sie es sonst nicht zeigten. Das Ende dieser Quälerei war der Tod.

Solche Beispiele geben zu denken. Wie oft hat man schon Musik aus Verstärkeranlagen mit einer Batterie von Lautsprechern in einer Stärke gehört, die ans Unerträgliche grenzte. Sogar Reaktionen wie bei den Versuchsratten hat man auf Beatveranstaltungen festgestellt: die Bewegungslust der Hörer (der ganze Körper schwingt mit der Musik) wurde in Bewegungswut umgewandelt. Sie schlugen die Bänke, auf denen sie saßen, kaputt, es gab Verletzte: geschehen in Berlin bei einer Veranstaltung der 'Rolling Stones'. Wie lange noch hätte die Veranstaltung dauern müssen, bis die ersten tot umgefallen wären; Ohnmächtige und wie wahnsinnig Kreischende hat es gegeben, auch bei anderen Veranstaltungen." (S. 177 f.)

Nach einem solchen Vorwort kann sicher kein offener, an den Bedürfnissen und Interessen der Schüler orientierter Musikunterricht mehr stattfinden.

5.2.4 Resonanzen Sekundarstufe I, Band 2, Neuhäuser, Reusch und Weber, Frankfurt 1977

5.2.4.1 Umfrageergebnisse

	Frage 9	Frage 11
Hauptschule:	Rang 4 mit 31,4 %	Rang 4 mit 17,1 %
Realschule:	1 Nennung	ohne Nennung
Gymnasium:	Rang 1 mit 85,7 %	Rang 1 mit 33,3 %
Gesamtschule:	vorhanden	ohne Nennung

1) Zeit-Magazin vom 23.10.1970, Hamburg, zitiert nach Resonanzen, Band 1, a.a.O., S. 177.

2) Ebenda.

5.2.4.2 Aufbau

10 Kapitel: Musik und ihre Wirkungen - Musik in unserer Zeit - Musik als Konzert - Programmmusik - Musik in der Kirche - Der Schlager und die Neue Popmusik - Musik und Theater - Musik und Technik - Werkinterpretation - Musiktheoretischer Anhang

5.2.4.3 Improvisation

Ebenso wie Band 1 ist Resonanzen Band 2 ein wissenschaftliches Arbeitsbuch für den Musikunterricht, orientiert am musikalischen Kunstwerk. Insgesamt ist es jedoch offener und z.B. der jugendgemäßen Popmusik gegenüber aufgeschlossener als der Band 1. Wieder wird der Erarbeitung Neuer Musik breiter Raum zugebilligt, mit jeweils vielen praktischen Anweisungen, entsprechende Kompositionsstile und -techniken spielerisch - improvisatorisch - zu erfahren und erarbeiten (im Kapitel "Musik in unserer Zeit"):

Klangexperimente mit 12-Ton-Reihen (S. 33), Klangexperimente zu den verschiedenen Parametern wie laut - leise, hoch - tief (S. 37), Klangexperimente mit "präpariertem Klavier" in Anlehnung an John Cage (S. 39), Klangexperimente der Aleatorik (S. 40) und der musique concrete (S. 41) sowie Clusterbildung (S. 45)[1].

Im Kapital "Programmusik" wird am Beispiel der "Zwitschermaschine" von Gunther Schuller angeregt zu eigenen Verklanglichungen von selbstgefertigten Zeichnungen (S. 121) und zu Klangimprovisationen unter Einsatz der Stimme in Anlehnung an Pendereckis "Lukas-Passion".

---

1) Vgl. M. Neuhäuser, A. Reusch und H. Weber, Resonanzen Sekundarstufe 1, Band II, Frankfurt/Main 1977, S. 28 ff.

Musikcollagen als weiteres Stilmittel Neuer Musik wird im Kapitel "Musik und Technik" angesprochen (S. 241 f.).

In Anlehnung an Schönbergs "Überlebender in Warschau" wird den Schülern aufgegeben, zu überlegen, wie sie selbst einen solchen Text vertonen würden (S. 283 ff.). Weitere improvisatorische Aufgaben sind auf S. 306 f. zu finden.

Diese Übersicht zeigt, daß dem improvisatorischen Element im Bereich der Neuen Musik ein erheblicher Stellenwert zugebilligt wird. Unübersehbar ist allerdings, daß die nüchterne, wissenschaftliche Atmosphäre dieses Unterrichtswerkes wahrscheinlich höchstens musikalisch besonders vorgebildete Schüler anregen wird, selber aktiv zu werden. Einen Eindruck dieser Nüchternheit vermitteln die folgenden Seiten 33 - 35, die sich mit der Zwölftontechnik Anton Weberns beschäftigen:

2. Kennzeichne im Notenbild Tonwiederholungen auf *derselben* Stufe.
3. Komponiert selbst ein Zwölftonstuck, z. B. mit Hilfe von Klingenden Staben:
   3.1 Stellt zwolf verschiedene Klingende Stabe in einer Grundreihe nebeneinander.
   3.2 Spielt die Zwolftonreihe in gleichmaßigen Tonlangen.
   3.3 Rhythmisiert die Grundreihe, so daß ein Thema entsteht.
   3.4 Verandert diese Tonfolge durch Tonwiederholungen und Oktavversetzungen, wie sie in der Zwolftontechnik erlaubt sind.
   3.5 Versucht, einen Krebs, Spiegel und Krebs des Spiegels zu spielen.
4. Verändert auch diese Varianten durch Tonwiederholungen und Oktavierungen.
5. Benutzt einzelne, benachbarte Töne der Grundreihe zur Bildung eines Zusammenklanges, zu dem die übrigen Töne ein Thema bilden.
6. Versucht, umgekehrt vorzugehen: Fertigt fur euer Musizierstuck vorher eine Notenskizze an und orientiert euer Spiel daran.

Klangexperiment mit einer Zwölftonreihe

Diese Auswahl aus den Regeln der Zwölftontechnik macht deutlich, welcher Wandel in der Musikentwicklung sich vollzogen hatte: Das Klangmaterial wurde in einer vorbestimmten Reihe organisiert. Zunächst wurde nur die Klanghöhe in diese Reihenordnung einbezogen, später in konsequenter Weiterentwicklung auch Klangdauer, Klangstärke und Klangfarbe. Diese Kompositionsweise wird serielle Technik, das klangliche Ergebnis *serielle Musik* genannt. Sie gewann vor allem in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg eine zunehmende Bedeutung (vgl. S. 47).

Webern, Bagatellen op. 9

Schönbergs Schüler Anton Webern (1883–1945) hat die Zwölftontechnik in seinen späteren Werken aufgegriffen und in einer ganz persönlichen Weise verarbeitet. Seine Kompositionen sind von äußerster Dichte. Kleinste Klangzellen sind charakteristisch für den Stil Weberns, der zunächst weitgehend unverstanden blieb. Erst nach Weberns Tod 1945 fand sein Werk die gebührende Anerkennung.

1913 entstanden die „Sechs Bagatellen für Streichquartett, op. 9". Insgesamt dauern diese Stücke etwa drei Minuten. Der Komponist hielt es für geraten, bei der Veröffentlichung der Bagatellen im Jahr 1924 seiner Partitur eine Einleitung voranzustellen, um die reproduzierenden Musiker und die Hörer auf diese ungewohnt kurzen Klangskizzen vorzubereiten.

„So eindringlich für diese Stücke die Fürsprache ihrer Kürze, so nötig ist andererseits solche Fürsprache eben für diese Kürze.
Man bedenke, welche Enthaltsamkeit dazu gehört, sich so kurz zu fassen. Jeder Blick läßt sich zu einem Gedicht, jeder Seufzer zu einem Roman ausdehnen. Aber: einen Roman durch eine einzige Geste, ein Glück durch ein einziges Aufatmen auszudrücken: solche Konzentration findet sich nur, wo Wehleidigkeit in entsprechendem Maße fehlt.
Diese Stücke wird nur verstehen, wer dem Glauben angehört, daß sich durch Töne etwas nur durch Töne Sagbares ausdrücken läßt. Einer Kritik halten sie sowenig stand wie dieser und wie jeder Glaube.
Kann der Glaube Berge versetzen, so kann dafür der Unglaube sie nicht vorhanden sein lassen. Gegen solche Ohnmacht ist der Glaube ohnmächtig.
Weiß der Spieler nun, wie er diese Stücke spielen, der Zuhörer, wie er sie annehmen soll? Können gläubige Spieler und Zuhörer verfehlen, sich einander hinzugeben?
Was aber soll man mit den Heiden anfangen? Feuer und Schwert können sie zur Ruhe verhalten; in Bann zu halten aber sind nur Glaubige.
Möge ihnen diese Stille klingen!"[1]

[1] Partitur Philharmonia Nr. 420

Neuhäuser u.a., Resonanzen, Sekundarstufe I, Band 2, S. 33 ff.

Aufgabe 3

1. Besprecht die Einführungsworte des Komponisten und stellt heraus, was sie aussagen in bezug auf den Komponisten und auf die Komposition.
2. Beschreibe deine eigenen Klangerwartungen aufgrund dieser Einführung
3. Höre die 4. Bagatelle; berichte über deinen ersten Klangeindruck

Die Analyse des Notenbildes gibt dem Hörer zusätzliche Informationen und weitergehende Hörhilfen. Dadurch läßt sich die Mikrostruktur[1] dieses kurzen Stückes mit seinen winzigen Klangzellen noch besser verstehen. Im allgemeinen Sprachgebrauch wird mit „Bagatelle" eine unbedeutende Kleinigkeit bezeichnet. Webern will mit dieser Bezeichnung auf die Kürze der Stücke hinweisen; mit seinen eigenen Worten bringt er jedoch deutlich zum Ausdruck, daß er sie in anderer Beziehung sicher nicht als „unbedeutende Kleinigkeit" gewertet wissen will.

[1] griech. mikros = klein, gering, winzig; Struktur = Gefüge, Gerüst, den Aufbau und die innere Gliederung eines Werkes betreffend.

4. Bagatelle, op. 9 Anton Webern

Universal Edition, Wien (UE 7575)

Zu beachten sind die häufigen Flageolettöne (⊛), die eine oder zwei Oktaven höher als notiert klingen. Sie werden durch leichtes Aufsetzen des Fingers auf die Saite erreicht (während bei normaler Spielweise der Finger die Saite fest auf das Griffbrett drückt). Dadurch werden flötenartige Obertöne erzeugt, denen das sonst übliche Bogengeräusch fehlt.[1]

Aufgabe 4

1. Lies aus der Partitur heraus, welche Hinweise der Komponist auf Lautstärke und Ausdruck gibt (je zwei Angaben).
2. Trage in einer Aufstellung wie der nachfolgenden ein, was der Komponist in den einzelnen Takten in bezug auf die Spielweise der Instrumente vorschreibt.

Spielweise in Takt	Violine I	Violine II	Viola	Cello
1	am Steg mit Dämpfer			–
2				
3			–	
4				
5				
6				
7				
8		–	–	–

3. Sofern euch ein Streichinstrument zur Verfügung steht, probiert die angegebenen Spieltechniken aus und überprüft, ob jeweils unterschiedliche Klangfarben erzielt werden. *Klangexperiment*

Die Bagatelle gliedert sich in zwei gleich lange Teile, die unterschiedlich angelegt sind: die Mitte (in Takt 4) ist gekennzeichnet durch einen kurzen Zusammenklang (Violine II, Viola, Cello). Anhand des Notenbildes ist ferner zu erkennen, daß im ersten Teil melodieähnliche Strukturen in *allen* Stimmen vorherrschen. In der zweiten Hälfte dominiert *eine* melodieführende Stimme in der Violine I, während die übrigen Instrumente eine begleitende Funktion übernehmen.

Aufgabe 5

1. Höre das Stück nochmals und achte auf die herausgearbeiteten Feinheiten.

Weberns Bagatellen entstanden lange bevor Schönberg seine Lehre von der Zwölftontechnik veröffentlichte. Es ist interessant festzustellen, daß diese Stücke bereits Zwölftonfelder ent-

[1] pizz. = pizzicato = gezupft; arco = mit dem Bogen gestrichen.

Zum Thema Improvisation und Jazzharmonik gibt es im Kapitel "Musik als Konzert" insgesamt fünf Seiten mit Informationen, u.a. auch Improvisation zu (einfachen) Jazz-Akkorden. Praktische Aufgaben zum Improvisieren werden jedoch nicht gestellt (S. 82 ff.). Vielmehr geht es ausschließlich um Wissensvermittlung. Im Verhältnis zur Neuen Musik (E-Musik) sind die Informationen allerdings nicht sehr reichhaltig.

Die Popmusik wird im Band 2 tendenziell weniger negativ behandelt, als im Band 1. So wird z.B. im Abschnitt "Musik und Kirche" als Aufgabe gestellt, ein Beat-Kyrie zu gestalten (in Anlehnung an Peter Janssen, S. 143).

Im Kapitel "Der Schlager und die Neue Popmusik" wird als Neue Popmusik die progressive Rockmusik bezeichnet und den Avantgardisten der Rockmusik - Frank Zappa und den Mothers of Invention - einiger Raum zugebilligt (S. 163 - 169). An Zappas Beispiel sowie je einem exentrischen Stück von Vanillo Fudge und Pink Floyd sollen die Schüler Hörpartituren anfertigen und ähnliche Klangereignisse komponieren, beispielsweise als Collage mit Musikzitaten aller möglichen Stilrichtungen wie bei "The Beat goes on" von Vanilla Fudge (S. 163 ff.). Es entsteht der Eindruck, daß Rockmusik von den Herausgebern erst dann als "wertvoll" angesehen wird, wenn sie avantgardistisch, esoterisch ist - und somit nicht mehr das eigentliche Medium und Identifikationsobjekt für die Masse der Jugendlichen/Schüler.

In einer knappen Entwicklungsgeschichte der Rockmusik (2 1/2 Seiten) wird der Blues erklärt, aber ohne die Anregung, Blues zu musizieren.

5.2.5 Musik um uns 5./6. Schuljahr,
Binkowski, Brändle und Hug, Stuttgart 1950/1978

5.2.5.1 Umfrageergebnisse

	Frage 9	Frage 11
Hauptschule:	Rang 6 mit 20,0 %	1 Nennung
Realschule:	Rang 2 mit 41,2 %	Rang 2 mit 35,3 %
Gymnasium:	Rang 3 mit 57,1 %	Rang 3 mit 22,2 %
Gesamtschule:	vorhanden	ohne Nennung

5.2.5.2 Aufbau

6 Kapitel: Improvisation oder - wir erfinden Musik - Wir musizieren und lernen - Kurze Zusammenfassung der Musiktheorie - Wir hören Musik und orientieren uns über Komponisten - Wir sprechen über Musik, die uns umgibt - Lieder

5.2.5.3 Improvisation

Wie schon der Gliederung zu entnehmen ist, enthält dieses Unterrichtswerk ein eigenes Kapitel für Improvisation, welches in die Abschnitte "Rhythmische Improvisationen - Melodische Improvisationen - Formen der Mehrstimmigkeit - Improvisationen mit neuen Klängen, Tönen und Geräuschen und ihre grafische Notation" gegliedert ist.

Im ersten Abschnitt geht es um rhythmische Erfindungsübungen im Ruf(Frage)-Antwort-Schema, sowohl einzeln als auch als Gruppenimprovisation. Dabei wird das erweiterte Orff-Instrumentarium eingesetzt[1]. Bei den anschließenden "rhythmischen Sprechspielen" und "Tanzrhythmen" (Rumba und Samba) geht es aber weniger um selbstschöpferisches Improvisieren, als um Rhythmusübungen[2].

---

1) Vgl. B. Binkowski, W. Brändle und M. Hug, Musik um uns, 5./6. Schuljahr, Stuttgart 1950/1978, 31., völlig neu überarbeitete Auflage, S. 1 ff.

2) Ebenda, S. 3 ff.

Bei den "melodischen Improvisationen" handelt es sich eher um eine Art Gehörbildung im Frage-Antwort-Schema, als um improvisiertes Melodieerfinden. Klangideal ist das traditionelle Kunstwerk, doch sollen es die Schüler nicht einfach vorgesetzt bekommen, sondern seine Formprinzipien anhand eines Frage-Antwort-Spiels selbst erarbeiten. Für freies, phantasievolles Spiel bleibt somit weniger Freiraum. Zwei Beispiele mögen das verdeutlichen:

"In den folgenden Übungen, die wir als musikalisches Frage-Antwort-Spiel bezeichnen, werden fünf Arten, wie ihr auf eine 'Frage' reagieren könnt, dargestellt.
Wir nennen sie:
Wir antworten mit der Wiederholung der Frage.
Wir antworten mit der Wiederholung der Frage auf einer anderen Tonstufe.
Wir antworten mit der Umkehrung der Frage.
Wir antworten auf Tonsprünge mit Tonschritten.
Wir antworten mit einer neugestalteten Melodie (melodische Ergänzung)."[1]

Zusätzlich heißt es anschließend:

"Achtet darauf, daß die Antwort unmittelbar an die Frage anschließen muß - also keine Denkpausen! Ist die Wiederholung der Frage nicht ganz richtig ausgefallen, dann wird die Frage nochmals wiederholt." (S. 5 f.)

Gehörbildung also und - später - eher Verzierungstechnik.

Bei Formen der Mehrstimmigkeit geht es um Orgelpunkt und Bordun, bei der Liedbegleitung um ostinate Begleitmodelle.

Den Abschluß der Improvisation bildet die Kadenz mit Stabspielen.

Als Beispiel Seite 6 und 7 "Melodische Improvisation":

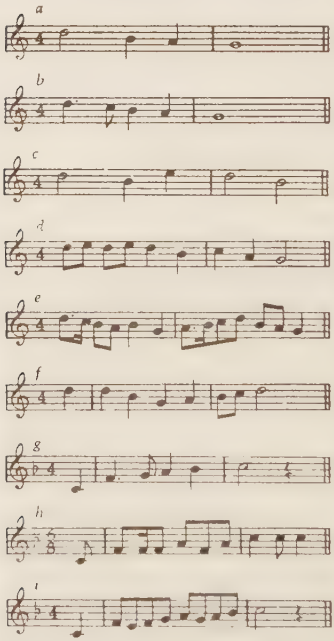
---

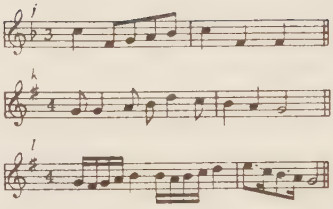
[1] Vgl. Binkowski u.a., Musik um uns 5./6.Schuljahr, a.a.O., S. 5 f.

Wir antworten mit der Umkehrung der Frage.
Wir antworten auf Tonsprünge mit Tonschritten
Wir antworten mit einer neugestalteten Melodie (melodische Ergänzung).

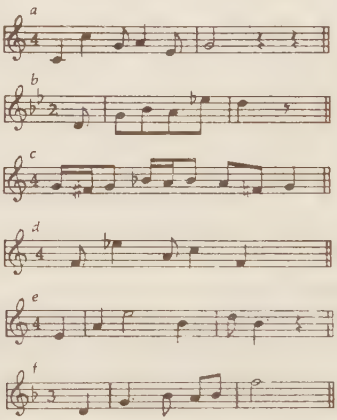
Wir antworten mit der Wiederholung der Frage

Achtet darauf, daß die *Antwort* unmittelbar an die *Frage* anschließen muß — also keine Denkpausen! Ist die Wiederholung der Frage nicht ganz richtig ausgefallen, dann wird die Frage nochmals wiederholt.





Hier noch einige schwierigere Aufgaben:

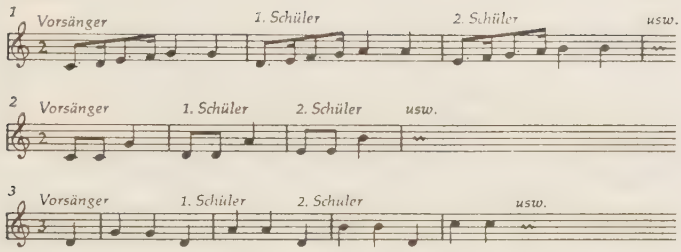


Wir antworten mit der Wiederholung der Frage auf einer anderen Tonstufe

Wir wollen die letzten Übungen nun so erweitern, daß die Antwort zwar melodisch nahezu gleich gestaltet wird, jedoch beginnen wir auf einer anderen Tonstufe. Wir nennen Antworten dieser Art auch *Sequenz*.

Achtet darauf, daß zunächst die Frage richtig und tonschön wiedergegeben wird.

Beispiele:



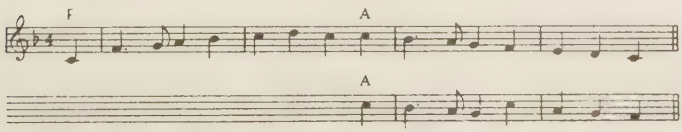
Alle Improvisationen können durch Nachsingen auf einer *Vokalise* (Klangsilbe) oder durch Nachspielen ausgeführt werden. Bei mitspielenden Instrumenten müßt ihr euch darauf einigen, in welcher Tonart musiziert wird. Wenn die gewählte Tonart für mehrere *Beispiele* beibehalten wird, dann müssen bei den Stabspielen die Klangstäbe nicht ständig gewechselt werden.

Wir antworten mit der Umkehrung der Frage

Eine einfache und für unsere weiteren Erfindungsübungen gut brauchbare musikalische Antwort ist die *Umkehrung der Frage*. Dabei wird die Richtung der Melodielinie in der Antwort umgekehrt. Hier einige *Beispiele*:

F = Frage, A = Antwort

Habt ihr schon einige Übung in diesem Frage-Antwort-Spiel, dann könnt ihr die Antworten auch freier gestalten, wie im folgenden *Beispiel* zu sehen ist:



Binkowski, u.a., Musik um uns 5./6. Schuljahr, S. 6, 7

Neuere Formen der Improvisation finden sich dann im letzten Abschnitt, z.B. mit folgenden Anweisungen:

"Nehmt nun aus der aufgebauten Instrumentensammlung ein Instrument nach eurer Wahl heraus und laßt euch damit irgendwo im Raum auf einem Stuhl nieder. Während einer zuvor abgesprochenen Zeitdauer (z.B. 3 Min.) sollt ihr - alle gleichzeitig - Musik machen. Spielt auf den Instrumenten, was euch einfällt; probiert viele Möglichkeiten aus."

Es folgen Arbeitsanweisungen für Klangexperimente in unterschiedlichen Instrumentengruppen nach graphischer Notation (S. 17 ff.) sowie für Klangexperimente mit der Stimme (S. 20 ff.).

In den nachfolgenden Kapiteln finden sich gelegentlich Hinweise, die Übungen durch eigene Erfindungen zu ergänzen.

Insgesamt ein Unterrichtswerk, in welchem das Kapitel "Improvisation" aufgesetzt wirkt, zumindest aber keine freie Improvisation gemeint ist.

5.2.6 Musik um uns 7. - 10. Schuljahr, Binkowski, Brändle und Prinz, Stuttgart 1958/1975

5.2.6.1 Umfrageergebnisse

	Frage 9	Frage 11
Hauptschule:	Rang 8 mit 14,3 %	Rang 10 mit 5,8 %
Realschule:	Rang 2 mit 41,2 %	Rang 5 mit 17,6 %
Gymnasium:	Rang 3 mit 57,1 %	Rang 3 mit 22,2 %
Gesamtschule:	vorhanden	Rang 1 mit 60,0 %

5.2.6.2 Aufbau

10 Kapitel: Improvisation und Notation - Lied der Völker - Aktuelle Musik - Der Jazz - Instrumente, Klangfarben, Ensembles und Formen - Der Tanz - Das Kunstlied - Musik und Bühne - Der Musiker in seiner Zeit - Gesellschaft im Wandel - Musik des 20. Jahrhunderts.

5.2.6.3 Improvisation

Wie auch im Band für die Klassen 5/6 gibt es ein eigenes Kapitel über Improvisation, dazu noch ein Kapitel über Popmusik und Jazz und im letzten Kapitel Unterpunkte zur Neuen Musik.

Den Kapiteln vorangestellt sind Lernziele, die für Improvisation wie folgt aussehen:

"Erkennen und Erfahren der kreativen Möglichkeiten des Einzelnen und der Gruppe.
- Entwicklung von Phantasie und Kreativität in freiem Spiel und in gestellten Aufgaben.
- Zugang zu neuer Musik zwischen den Polen Aleatorik und strenger Organisation.
- Lenkung von Verhaltensweisen und Förderung von Reaktionen und Urteilsfähigkeit durch Beobachtung der eigenen und der Gruppen-Leistung.
- Notationsversuche als Verständnishilfe für Probleme der Improvisation und Notation, der Tradition und Moderne sowie der Interpretation."[1]

Neben der Entwicklung von Phantasie und Kreativität also auch der Aspekt des Sozialen Lernens. Unter "Jazz" ist eines der (vier) Ziele "Anregungen zu eigenen Versuchen in Jazz-Musik".

---

1) B. Binkowski, W. Brändle und U. Prinz, Musik um uns 7. - 10. Schuljahr, Stuttgart 1958/1975, 13., völlig neu überarbeitete Auflage, S. IX.

Die Lernziele für die Popmusik sind überwiegend negativ formuliert, zwei von vier mitgeteilten Lernzielen lauten:

"Der Einfluß der Kommerzialisierung auf die Popmusik.
Gefahren destruktiver Einstellung und Möglichkeiten der Manipulation in und durch Pop-Musik."[1]

Im ersten Kapitel finden sich recht gute Anweisungen und Anregungen für Gruppenimprovisation, wie z.B. die nachfolgende:

"Benützt Gruppe a)[2] auch als Improvisationsübung für Tempi. - Reagiert (antwortet, zeigt eine Gegenwirkung) auf einen Rhythmus. Ein rhythmisches Motiv soll auf verschiedene Weise von mehreren hintereinander oder gleichzeitig beantwortet werden (gleichartig-zustimmend, gegensätzlich-aggressiv, variiert-Gedanke wurde aufgegriffen und selbständig weiterverarbeitet, völlig unpassend - Motiv interessiert mich nicht)." (S. 4)

Auf Seite 6 finden sich brauchbare Anweisungen für improvisiertes Spiel zu Ereignissen und Stimmungen wie z.B. "hitzefrei" oder "Im Wartezimmer des Zahnarztes", mit anderen Medien (Diaprojektor und Bildern) u.ä.

Natürlich fehlen nicht die hinführenden Übungen zur Neuen Musik: Zwölfton-Reihe (S. 7), Aleatorik (S. 7), Collagen (S. 7), graphische Notation (ab S. 8). Bei diesen Abschnitten, wie auch bei "Sprache und Musik", "Improvisation zur Folklore" (worunter hier auch Blues fällt) sowie "Improvisation im Zusammenhang mit Bewegung und Spiel", werden zwar viele gute Anregungen aufgeführt, aber in solch verkürzter, und daher komplizierter Form, daß ein Musiklehrer damit nur umgehen kann,

---

1) Binkowski u.a., Musik um uns 7.-10. Schuljahr, a.a.O., S. IX.

2) "Gruppe a)" ist eine rhythmische Folge mit steigender und fallender Spannung, wie sie im vorhergehenden Kapitel von den Schülern erfunden worden sein sollte.

wenn er im Rahmen seiner Ausbildung improvisatorisch musiziert hat oder auf andere Weise mit Improvisation in Berührung gekommen ist. Dies ist jedoch - nach den Ergebnissen meiner Umfrage - zumindest in Dortmund überwiegend nicht der Fall (vermutlich sieht es in anderen Städten ähnlich aus).

Es bleibt der Eindruck, daß die Anregungen für improvisatorisches Musizieren zu knapp und somit auch schwer verständlich sind für Musiklehrer ohne improvisatorische Erfahrung. Ich habe in Veranstaltungen in der Hochschule die Erfahrung gemacht, daß selbst Musikstudenten, die gelegentlich mit Improvisation zu tun hatten, längere Zeit zur begrifflichen Erfassung und praktischen Umsetzung dieser Anregungen benötigten.

Als Beispiel nachfolgend die Seiten 4 - 6:[1]

3.3.2. *Tonhöhe:* hoch – tief, steigend – fallend; Tongruppe (freie Zusammenstellung), Motiv, Melodie. Klangband (gleichzeitig erklingende Töne verschiedener Tonhöhe und von längerer Dauer; breites und schmales Band; gleichbleibende oder wechselnde Klangfarbe), Cluster (Klangband mit sehr engen Tonabständen), Klangfläche (ähnlich dem Klangband, oft ausladender, intensiver und von kürzerer Dauer; deutlich abgesetzt gegen andere Flächen); Akkord.

Wir legen eine Anzahl von Tönen fest, z. B. sechs Klangstäbe auf dem Metallophon. Je nach der gewünschten Musik gehören die Töne einer Dur-Leiter, einer Kirchentonart, der Pentatonik oder der atonalen (Tonhöhe und Zusammenklänge nicht auf einen Grundton bzw. eine Tonleiter bezogen, sondern Gleichberechtigung aller Töne) Musik an (für den letzteren Fall etwa die Töne c f fis g h cis). Wir versuchen improvisierend Melodietypen zu finden. Bogenform ⌒, Kreisen um einen zentralen Ton, Sprünge im Tonraum, geschlossene oder offene Melodie. (Eine offene Melodie kehrt nicht zum Grundton zurück, sie endet irgendwo.) „Improvisiert bitonal (in zwei verschiedenen Tonarten auf zwei Instrumenten, z. B. C-Dur und Fis-Dur). – Spielt einem Mitschüler ein Motiv zu, er antwortet. Ein dritter und vierter Spieler schließen sich an, wenn der zweite sein Motiv offengelassen hat für den nächsten. – Bewegungsrichtungen werden zum Signal für Mitspieler. Die Melodie steigt oder sinkt, verharrt auf gleicher Tonhöhe, springt hin und her, bildet eine im engen Raum kreisende Figur. Tongruppen mit diesen Bewegungsrichtungen und -arten sind in Abständen von einer Sekunde auf Band genommen. Erklingt eine bestimmte Bewegung, muß der Spieler, der auf diese reagieren soll, eine Tongruppe improvisieren. Sie darf nicht länger als eine Sekunde dauern. – Improvisiert in einer Kirchentonart eine Melodie, die sich weit spannt, mit »Atempausen«, ohne Takt; hört nur der Melodie nach, schließt sie ab oder laßt sie versinken, ausschweben, verklingen. – Mehrere Instrumente bilden aus solchen Linien ein durchsichtiges Gewebe. (Achtet auf die Auswahl der Instrumente.) – Die folgende Improvisationsübung benötigt zunächst einen Dirigenten. Alle verfügbaren Instrumente, eventuell nach Gruppen geordnet, sitzen im Kreis und spielen ein breites Klangband im Piano. Jeder wählt seinen Ton selbst. Die Spielart soll so sein, daß ein ruhiges, gleichmäßiges Band entsteht. Der Klang wird nun auf ein Zeichen langsam stärker, kein Instrument darf herausplatzen. Die Lautstärke wird dann kreisförmig abgebaut, d. h. an einem Punkt im Kreis beginnend und nach der Angabe des Dirigenten fortschreitend. – Chromatische Tonleiterausschnitte ergeben, rasch hintereinander gespielt, Klangflächen. Mehrere solcher Klangflächen überlagern sich, kontrastieren (bilden Gegensätze).

1) Binkowski u.a., Musik um uns 7.-10.Schuljahr, a.a.O., S. 4 ff.

3.3.3. *Lautstärke:* laut – leise, gleichmäßige oder plötzliche Veränderung

Improvisiert eine Folge von Lautstärken. – Dieser Lautstärken-Verlauf wird mit den dynamischen Zeichen an die Tafel geschrieben. Einige senkrechte Striche geben Zeitabschnitte an. Zwei Gruppen spielen, die zweite im doppelten Tempo. Abschließend beide je einmal im Anfangstempo hintereinander.

3.3.4. *Klangfarbe:* bestimmt durch »Instrumente« und Klangerzeugung; Ton – Geräusch, Anteil beider, Mischungen (gleichbleibend, sich verändernd). Der Begriff der Klangfarbe bezieht sich hier auf Einzeltöne und Klangmischungen verschiedenster Art einschließlich der geräuschhaltigen. Sie tragt wesentlich zur Wirkung eines Musikstückes bei.

Beschreibt die Klangfarbe und deren Wirkung bei folgenden Musikstücken: *C. M. v. Weber*, Freischutz: Ouvertüre und Jägerchor. *J. S. Bach*, Weihnachtsoratorium: Einleitungschor. Welche Instrumente spielen, was war die Absicht des Komponisten? Vergleicht auch die Instrumentation bei Tanzmusik und Schlagern von *Johann Strauß* über die zwanziger Jahre bis heute. – Experimentiert mit Klangfarbenmischungen, unterscheidet gleichartige und gegensätzliche Klänge. Setzt Klänge gegeneinander ab oder schafft allmähliche Übergange. (Beispiel: dunkle, rauhe Töne in tiefer Lage sollen langsam übergehen in eine höhere Lage mit klaren, hellen und weichen Tönen.) Mischt reinen Tönen Geräusche bei, bis sich beide die Waage halten. Versucht, auf verschiedenartigen Instrumenten gleichartige Klangwirkungen hervorzurufen und umgekehrt.

3.3.5. *Dichte:* viele – wenige Instrumente, dicht oder tropfenweise aufeinander folgende Töne, Tonhöhen auf engem Raum oder in großem Abstand. Dichte ist also kein Element mehr, sondern bereits eine Anordnung der Elemente.

In eine Folge von kratzenden, schleifenden Geräuschen geringer Dichte fallen harte, klare Punktschläge, die sich zu einem sehr schmalen Klangband vereinen. Entwickelt diese Improvisation weiter, und zwar so, daß ein Zusammenhang zwischen Klangfarbe, Lautstärke, Tonhöhe und Dichte sichtbar wird.

3.3.6. Und hier noch drei Prinzipien (Grundregeln), die in jeder Kunst vorkommen: Wiederholung (A A), Gegensatz (A B) und Veränderung (A A'). Bei Übungen mit Veränderungen sollte zunächst ein Element unverändert bleiben.

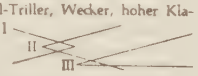
Sucht diese Prinzipien in anderen Künsten auf. – Improvisiert zu einem rhythmischen Ostinato (Wiederholung des gleichen melodischen oder rhythmischen Motivs) eine gegensätzliche oder sich anpassende Melodie. – Über einem rhythmischen Ostinato erklingt die Melodie A (A kann notiert sein). Sie wird wiederholt und bei den nächsten Durchgängen verändert. Möglichkeiten: a) Die Schwerpunktsnoten von A und A' sind die gleichen. Sonst kann frei verändert werden. b) der rhythmische Ostinato schweigt, die Melodie A nimmt diesen Rhythmus in sich auf. c) Die Linie von A wird nicht genau, sondern nur ungefähr, mit Abweichungen nachgezeichnet. d) Eine Klangfarben-Variation mit dem Versuch, durch eine völlig andere Klangfarbe den Charakter von A zu verändern. e) Veränderung des Tongeschlechts oder der Tonart. f) Eine polyphone Variation, am besten als Kanon. Auch bitonal möglich.

3.4. Die nächsten Absätze verwenden die bisher geübten Grundlagen der Improvisation.

3.4.1. *Nachahmungen von Hörbarem um uns.*

Beispiele: Feuerwehr, Feuerwerksrakete, auf dem Nürburgring, exotische Musik, der Rangierbahnhof, die Amsel, die Baustelle.

Für eine naturgetreue Nachahmung muß das richtige Instrumentarium gesucht werden. Nicht immer gelingt das oder ist es auch nur erwünscht. Man kann nämlich von der Gesamtheit der Klangereignisse Ausschnitte oder typische Einzelerscheinungen ablösen und diese als Material für eine Improvisation bereitstellen. Das sieht beim Thema »Feuerwehr« etwa so aus: ausgewählt werden das Boschhorn (Tonhöhe, Quart), Alarmglocken (Klangmischungen verschiedener Glocken) und die sich nähernde und wieder entfernende Feuerwehr (kontinuierliche, d. h. stetige, gleichmäßige Veränderung der Lautstärke, wechselnde Dichte). Nun soll keine Geschichte erzählt werden (das kann man naturlich auch), die die Ereignisse vom Feueralarm bis zum Löschen musikalisch nachbildet, sondern aus den drei genannten Elementen soll eine »Charakter-Improvisation« mit dem Thema »Feuerwehr« entstehen. Es spielen drei oder mehrere Spieler. Die Quart des Boschhorns: Klavier, Trompete, Kontrabaß, Pauke oder nur als Rhythmus ; Alarmglocken: Schulglocke (Tonband), Kirchenglocken auf Band genommen und mit doppelter Geschwindigkeit abgespielt, Glockenspiel-Triller, Wecker, hoher Klavier-Triller in der Form eines engen Clusters. Die Lautstärkenveränderungen in verschiedenen Zusammenstellungen, auch sich überlagernd. Eine spärlich eingeblendete Sirene wirkt besonders überraschend. Der Weg, den die Improvisierenden gehen werden, beginnt wahrscheinlich mit einem ersten ziemlich ungebundenen Versuch. Er führt dann zu Kritik, Überlegungen, neuen Vorschlägen und



schließlich zu Absprachen; und damit zu größerer Bindung. Man kann eine Grafik an der Tafel entwerfen, die den Ablauf verdeutlicht. Der Ablauf könnte sehr variabel beginnen, mit einzelnen, gestreuten Alarmglocken, bis der Wecker schellt. Dann dichter Einsatz aller Glocken, allerdings mit wechselnder Lautstärke, dann mit kräftig wachsender Lautstärke. In dieses Anschwellen mischen sich erste Boschhornklänge, vielleicht nachdem der Klavier-Cluster sich zum Intervall der Quarte auseinandergezogen hat usw.

3.4.2. *Umsetzen von Bewegtem oder sich Bewegendem in musikalische Bewegung.*
Gemeint sind nicht größere zusammenhängende Bewegungsvorgänge (vgl. Kapitel 6). Wir wollen vielmehr Bewegungsarten erkennen und sie hörbar machen. Beispiele: Galopp des Pferdes, jemand kommt die Treppe herauf, eine Schlange, Bewegung auf dem Mond, der kreisende Strahl auf einem Radarschirm, Maschinenschreiben, eine vorsichtige, nervöse, selbstbewußte Art, sich zu bewegen. Der Improvisierende muß sozusagen körperlich in die Rolle und den Bewegungsvorgang hineinschlüpfen. Er muß ihn fühlen.

3.4.3. *Umsetzen von Gesehenem und Vorgestelltem in Musik.*
Hier stehen uns Formen, Farben, Helligkeiten, Gerüche und die ganze Welt der Fantasie offen. Beispiele: Morgennebel, Stadt im Dunst, Spinnennetz, Ameisenhaufen, Autobahn von oben gesehen, Fontäne, Verkehrsschilder, Farbspiele, das Schloß von Versailles, ein Traum, der Kapitän des Geisterschiffes, die Fahrt durch das Weltall.

Improvisiert Musik für eine Situation, einen Anlaß, eine Person. Beispiele: Tanz, Gottesdienst, Geburtstagsständchen, feierlicher Anlaß, Zirkus, am Lagerfeuer, Krankenbesuch.

3.4.4. *Reaktionen* (Antworten, Gegenwirkungen) *auf Ereignisse und Einflüsse von außen. Wiedergabe des eigenen Gestimmtseins.*

Improvisiert eure Reaktionen auf die Bekanntmachungen »hitzefrei« und »Klassenarbeit« oder auf das Ereignis »Ich finde einen Geldbeutel mit 100,– DM«. Schildert musikalisch, wie ihr euch in den Situationen »Im Wartezimmer des Zahnarztes« oder »Wir hören Beat« fühlt. – Auf einem Tonband sind Rundfunknachrichten verschiedenster Art zusammengestellt. Der Ablauf des Bandes wird nach jeder Nachricht gestoppt. Improvisiert eure Reaktionen auf das Gehörte. Anstelle der Nachrichten ist z. B. auch eine Mischung aus wahllosen Mitteilungen, Sinnlosigkeiten, musikalischen Ereignissen und Angriffen auf die Zuhörer denkbar. Oder aber wir benützen für solche Reaktions-Improvisationen einen Projektor, der Bilder und Farben, kurz oder länger dauernd, an die Wand wirft. Die Improvisation soll nicht den Bildinhalt wiedergeben, sondern seine Wirkung auf den Spieler. Überlegt euch in diesem Zusammenhang auch, welche Wirkungen mit Farben (und Formen) bei Pop-Konzerten, im Fernsehen und in den Zeitschriften erreicht werden sollen. – Ein Schüler produziert selbst Schallereignisse, auf die ein anderer dann reagiert. Beide können improvisieren oder sich bekannter Melodien und Rhythmen bedienen. – Mehrere Schüler reagieren als Gruppe auf ein Schallereignis. Sie haben sehr verschieden gewichtige Instrumente zur Hand. Wer mit zwei Streifen Papier raschelt, ist natürlich gegenüber dem Besitzer eines Flügels oder einer Tuba im Nachteil. Die anderen haben darauf zu achten, daß auch der Raschler zu Wort kommt.

3.5. Auch größere Abläufe bestehen im wesentlichen aus Reihungen und Erweiterungen dessen, was in den vorhergehenden Abschnitten praktiziert wurde. Es ist üblich, entweder den Gesamtrahmen festzulegen und die ihn ausfüllenden Teile zu improvisieren (a); oder umgekehrt Einzelteile auszuarbeiten und dann mit diesen größere Zusammenhänge improvisierend zu entwickeln (b). Entsprechende Aufgaben und Hinweise finden sich vor allem in den folgenden Kapiteln.

(a) Für ein Rondo ist die Form ABACADABA gegeben. A wird zunächst improvisatorisch gefunden und notiert. Die Teile BCD werden dann ebenfalls improvisiert. Es sind mehrere Durchgänge mit jeweils anderen Zwischenteilen möglich.
(b) Gegeben sind die Teile eines Rondos, auf einzelnen Blättern notiert, einige gegensätzlich, andere einander ähnlich gestaltet. Die Schüler schauen sich die Blätter an und entscheiden sich für eine Reihenfolge, die dann realisiert (verwirklicht, in klingende Musik umgesetzt) wird. Beurteilen! – Auf anderen Blättern sind jeweils gegensätzliche Schallereignisse wie Klangbänder, Punktgrup-

Im Kapitel über Popmusik finden sich keine praktischen Hinweise zur Improvisation. Bei "Underground oder Polit-Rock" wird auf Stilmittel der freieren Gestaltung, wie Verzerrungen, Geräuschcollagen, hingewiesen - allerdings mit dem Unterton, daß derartige Musik von musikalischen Anarchisten gemacht wurde und dem drohenden Zeigefinger, wohin Anarchie führen könnte (S. 73):

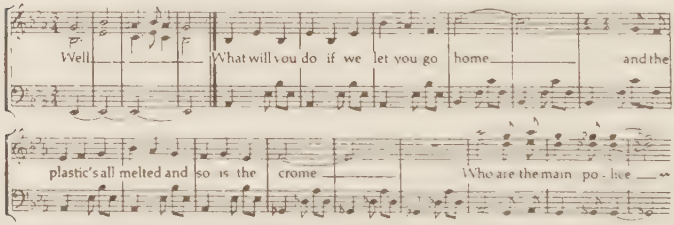
2.3.6. *Der Underground oder Polit Rock*

Der Begriff »Underground« ist von der Musik allein her nicht zu definieren, da er weniger musikalische als soziologische Tatbestände beschreibt. Er kennzeichnet das Verhalten von Gruppen, die sich aus Unzufriedenheit mit der Gesellschaft in den »Untergrund« absondern und in demonstrativ andersartigen, oft provozierenden Formen gegen sie protestieren. Ihr Ziel ist es, alle »restriktiven (einengenden) Maßstäbe des Denkens, der Kleidung und der gesellschaftlichen Etikette von sich abzuwerfen, um schöpferisch ein neues Verhältnis zur unmittelbaren Umgebung und zur sozialen Struktur als Ganzem« zu finden (nach Frank Zappa, zitiert in: Cohn, S. 180). Im musikalischen Underground äußert sich diese Haltung vor allem in den sozialkritischen und politisch radikalen Texten, bei einigen Gruppen auch in der Verwendung neuartiger Klangmittel (Veränderung der ursprünglichen Bandgeschwindigkeit, Klangverzerrung und Geräuschcollagen). – Was sich im *Folk Song (Woody Guthrie, Pete Seeger, Joan Baez)* und dessen Nachfolger, dem *Folk Rock (Bob Dylan, Donovan)*, sowie dem frühen Beat als punktuelle, d. h. auf bestimmte Mißstände bezogene Gesellschaftskritik kundtut, steigert sich bei den Underground-Gruppen *Mothers of Invention, Fugs* und *MC 5* zur Herausforderung an das westliche Gesellschaftssystem an sich, formuliert mit einer Radikalität, die keinerlei politische, moralische und sexuelle Tabus mehr kennt. Über seine Ziele sagt Tuli Kupferberg (von den Fugs): »Was wir tun, ist eine Art Propaganda . . .; denn wir sind keine sozialistischen Realisten. Meine Ziele, meine revolutionären Ziele sind Anarchismus, anarchistischer Pazifismus und Kommunismus. Ich hoffe auf eine klassenlose Gesellschaft.« (Nach. Kaiser I, S. 113) – Als Beispiele für »politische« Texte interpretiere man etwa die folgenden Auszüge

Beatles (aus »Revolution«): »You say you want a revolution / Well, you know / we all want to change the world / . . . But when you talk about destruction, / Don't you know that you can't count me.« (Aus Beatles Songbook, S. 104)

Rolling Stones (aus »Street fighting man«): »Ev'rywhere I hear the sound of marching charging feet, boy / . . . (T)hey think the time is right for a palace revolution / but where I live the game to play is compromise solution . . .«

Plastic People — Von Frank Zappa



Nach der Plattenaufnahme der Mothers of Invention, auf Deutsche Grammophon Gesellschaft 2536016.

1. Mit welchen musikalischen Mitteln werden die »plastic people« der amerikanischen Wohlstandsgesellschaft karikiert? – 2. Durch welche herkömmlichen und experimentellen Mittel wird die beabsichtigte »Schockwirkung« erzielt? – 3. Versucht die Collage-Partien näher zu analysieren. – 4. Anarchismus ist »eine politische Ideologie, die darauf zielt, jede Herrschaft von Menschen über Menschen, jede gesetzliche Zwangsordnung, besonders den Staat, zu beseitigen . . .; er hat sich vielfach zu einem System der Gewaltanwendung, insbesondere des individuellen und kollektiven Terrors, im Dienst revolutionärer Umsturzbewegungen entwickelt« (Brockhaus-Enzyklopädie Bd. 1, S. 487, Wiesbaden 1966). Kennt ihr Namen und Ziele anarchistischer Gruppen? Ist Terror und Mord zur Erreichung politischer Ziele gerechtfertigt? Ist ein gesellschaftliches Zusammenleben ohne die oben angeführten Tabus (Verbote) möglich und wünschenswert? Diskutiert derartige Fragen auch in Sozialkunde und Religion.

"Der Jazz" wird im Kapitel vier eher wissenschaftlich-informativ, als praktisch erläutert. Anregungen für improvisatorisches Spiel sind nicht zu erkennen.

Der Gesamteindruck ist positiver als beim Band für das 5./6. Schuljahr - allerdings mit der Einschränkung, daß nur derjenige, der auch in seiner Ausbildung mit Improvisation in Berührung gekommen ist, etwas mit den Anregungen in diesem Unterrichtswerk anfangen kann.

5.2.7 Sequenzen, Musik Sekundarstufe I, Arbeitsgemeinschaft Curriculum Musik, Stuttgart 1972

5.2.7.1 Umfrageergebnisse

	Frage 9	Frage 11
Hauptschule:	Rang 3 mit 40,0 %	Rang 4 mit 17,1 %
Realschule:	Rang 6 mit 11,8 %	1 Nennung
Gymnasium:	Rang 6 mit 28,6 %	1 Nennung
Gesamtschule:	vorhanden	ohne Nennung

5.2.7.2 Aufbau

6 Kapitel: Schall - Musik und Sprache - Hören und Verstehen - Schalleigenschaften - Formverläufe - Hörerfahrung und Gesamterfahrung

5.2.7.3 Improvisation

"Sequenzen" unterscheidet sich von den übrigen Unterrichtswerken in prinzipieller Weise. Es geht nicht mehr von den traditionellen Lernfeldern - Singen, Musizieren, Musiktheorie und Werkinterpretation - aus, sondern ist angelegt als eine Musiklehre, die an den Erfahrungen der Avantgardistischen Musik ausgerichtet ist und sich im Schlußkapitel auch soziologischen Fragestellungen öffnet.

Tonangebend ist der aktive, experimentelle Zugang zum Phänomen Musik, der sich in fast allen Kapiteln niederschlägt, wie sich aus der folgenden Übersicht ergibt:

- Schall
  im Abschnitt "Wir stellen Schallereignisse her" (S. 19 ff.) und "Wir hören und beschreiben Schallereignisse" (S. 13 ff.)

- Musik und Sprache
  in allen Abschnitten (S. 26 ff.)

- Schalleigenschaften
  in den Abschnitten "Zeitwerte und Zeitverhältnisse" und "Tonhöhe" im Unterpunkt "Erkunden und Gestalten" (S. 74 ff. und 91 ff.)

- Formverläufe
  im Abschnitt "Wir erfinden musikalische Formverläufe" (S. 128 ff.)

Aus dieser Übersicht wird klar, daß die Improvisation in Sequenzen nicht in einem speziellen Kapitel behandelt wird, sondern eine wichtige Zugangsweise zum Phänomen Musik darstellen soll.

In diesem Sinne ist das Unterrichtswerk epochemachend gewesen und hat - inhaltlich gesehen - die Richtlinien für den Musikunterricht in den darauffolgenden Jahren erheblich beeinflußt.

Zwei Beobachtungen schränken dieses positive Gesamtbild allerdings erheblich ein:

(1) Die Anregungen zur Improvisation fußen zwar nicht alle auf Modellen der Avantgardemusik, haben aber einen stark avantgardistischen Charakter. Es ist sozusagen Improvisation im "Musik-Labor". Improvi-

sationsformen, wie sie in der traditionellen Kunstmusik (etwa der Barockzeit) und in den verschiedenen Zweigen populärer Musik (trad. Volksmusik, Blues, Jazz, Rockmusik usw.) bekannt sind, werden nicht erwähnt. So bekommen die Schüler auch keine Möglichkeit, in ihren musikalischen Aktionen an ihre eigenen Hörerfahrungen anzuknüpfen. Hier scheint ein idealistisches Konzept der Herausgeber vorzuliegen, in einem Schulbuch einen eigenen Musikbegriff propagieren zu können - nämlich einen an der musikalischen Avantgarde orientierten - ohne Rücksicht auf die Erwartungen, die Schüler und Lehrer an einen Musikbegriff haben.

(2) Die Anregungen zur Improvisation sind methodisch gesehen zwar nicht im einzelnen, aber im Gesamtzusammenhang des Unterrichtswerks unattraktiv (zu wenig Bilder, nicht plakativ, zu nüchtern). Das ist vermutlich auch der Grund, warum die Sequenzen im Musikunterricht relativ selten benutzt werden.

5.2.8 Musik im Leben, Band I,
Heer, Knorr und Rabsch, Frankfurt/Main
(1968, 19. Auflage)

5.2.8.1 Umfrageergebnisse

	Frage 9	Frage 11
Hauptschule:	ohne Nennung	1 Nennung
Realschule:	Rang 1 mit 47,1 %	Rang 2 mit 35,3 %

5.2.8.2 Aufbau

Ca. 90 % sind Lieder, zum Schluß ein spärlicher Teil mit musiktheoretischen Angaben zur Geschichte, zu Ordnung und Aufbau sowie ein Komponistenverzeichnis (S. V).

5.2.8.3 Improvisation

Fehlanzeige

5.2.9 Musik im Leben, Band II,
Edgar Rabsch und Josef Heer, Frankfurt/Main
1958

5.2.9.1 Umfrageergebnisse

	Frage 9	Frage 11
Hauptschule:	ohne Nennung	1 Nennung
Realschule:	Rang 6 mit 11,8 %	1 Nennung

5.2.9.2 Aufbau

2 Kapitel: Vom Wesen der Musik (Werden und Wandel musikalischer Gestalten) - von den Werken und Meistern

5.2.9.3 Improvisation

Wie die obige Gliederung zeigt, eine eindeutige Orientierung am traditionellen Kunstwerk. Etwa je 1/3 des umfangreichen Unterrichtswerkes sind der Musiklehre, den Werken und Komponisten sowie Einzelwerken gewidmet. Vier Seiten sind dem Jazz gewidmet, theoretisch und geschichtlich. Harmonisch wird Jazz mit Blues gleichgesetzt. Praktische Anweisungen, selber improvisatorisch tätig zu werden, gibt es nicht. Amüsantes Vorwort zum Jazz:

"Mit dem aus den USA nach Europa gekommenen Jazz verhält es sich vergleichsweise ähnlich wie mit der Einführung von Kaffee, Tee und Tabak, die auch einmal aus der Neuen Welt zu uns gelangten. Anfangs setzte eine heftige Opposition ein, die aber ihre Ausbreitung

und Aufnahme im Abendland nicht verhindern konnte. Wer den Verbrauch solcher Genußmittel übertreibt (zur 'Sucht' werden läßt), schadet sich damit selbst. In Maßen genossen, wirken sie anregend und auffrischend und sind bei einem sonst gesund geführten Leben verträglich."[1]

5.2.10 Musik aktuell,
Breckoff, Kleinen, Krützfeldt, Nicklis,
Rössner, Rogge, Segler, Kassel 1971

5.2.10.1 Umfrageergebnisse

	Frage 9	Frage 11
Hauptschule:	Rang 11 mit 5,7 %	Rang 9 mit 5,7 %
Gymnasium:	Rang 6 mit 28,6 %	Rang 3 mit 22,2 %
Gesamtschule:	vorhanden	ohne Nennung

5.2.10.2 Aufbau

10 Kapitel: Aus dem Lautsprecher - In der näheren Umgebung - In Schulen - In der Kirche - Im Theater - Im Konzert - Kammermusik - Im Studio - Jazz und Rockmusik - Internationales Musikleben

5.2.10.3 Improvisation

Musik aktuell ist ein ansprechend aufgemachtes, rein wissenschaftliches Buch, das nicht zum Musikmachen anregen will, sondern in erster Linie Informationen weitergeben will.

---

1) E. Rabsch, J. Heer, Musik im Leben, Band II, Frankfurt/Main 1958, S. 106.

Dementsprechend wird Improvisation informativ behandelt, wie z.B. bei der Orgelimprovisation:

"Ein guter Organist muß improvisieren können. Er wird beim Gemeindegesang nicht eine Strophe wie die andere begleiten; vielmehr ist er bemüht, in der Registerwahl, in der Harmonisierung und der musikalischen Darstellung abzuwechseln und sich dem Text anzupassen. Auch muß er Choralvorspiele und freie Formen aus dem Stegreif erfinden können."[1]

Ähnliche Informationen zur Improvisation finden sich bei der Kadenz (S. 176), der Variation (S. 208) und der Improvisation im klassischen Solokonzert (S. 208). Das 9. Kapitel "Jazz und Rockmusik" gibt ebenso wissenschaftliche Informationen. So wird beispielsweise nach der Erläuterung des Blues-Schemas notiert:

"Solche Akkordstrukturen dienen in den verschiedenartigsten Jazz-Stilen als Grundlage der Improvisation. Über den Rock'n'Roll hat es auch den Beat beeinflußt."

Als Aufgabe wird dann gestellt, das Blues-Schema bei Dixieland-Improvisation und bei Rock'n'Roll-Titeln herauszuhören und mit der Hand anzudeuten (S. 236).

Der einzig praktische Abschnitt des ganzen Buches befaßt sich mit der Kollektiv-Improvisation, die erstaunlicherweise der Behandlung der Rockmusik angegliedert ist. Das ist umso irriger, als die Verfahren dieser Anregungen zur Improvisation von Autoren wie Friedemann und Meyer-Denkmann übernommen wurden.
Die bekannten Ziele für Kollektivimprovisationen sind auf Seite 247 angegeben.

---

1) W. Breckoff, G. Kleinen, W. Krützfeldt, W. Nicklis, Lutz Rössner, W. Rogge, H. Segler, Musik aktuell, Kassel 1971, S.128.

Gesamteindruck:
Musik aktuell ist als wissenschaftlich-informatives Unterrichtswerk interessant und brauchbar, gibt aber kaum direkte Anregungen, selbstschöpferisch tätig zu werden. So liefert Musik aktuell auch zum Thema Improvisation überwiegend brauchbare Informationen, aber mit Ausnahme der Kollektivimprovisation keine Anregungen zu eigenen Aktionen.

5.2.11 Sonstige Unterrichtswerke

Neben den oben näher erläuterten und auf ihren improvisatorischen Inhalt hin untersuchten Unterrichtswerken erscheinen bei den Umfragen noch eine ganze Reihe von ausgesprochenen Liederbüchern, wie "Mundorgel", "Student für Europa, I und II"("Liederbuch" und "Liederkiste"), die im Zusammenhang mit Improvisation unergiebig sind, was konkrete Anweisungen dazu angeht.

Daß man eine Vielzahl dieser Lieder improvisatorisch bearbeiten, umarrangieren könnte, ist ein anderes Problem.

Zu den Umfrageergebnissen für diese Liederbücher siehe nachfolgendes Kapitel.

5.3 Unterrichtswerke für die Sekundarstufe II

Zum Zeitpunkt der Befragung existierten in der Bundesrepublik Deutschland überhaupt nur zwei für die Oberstufe zugelassene Unterrichtswerke, nämlich "Musik im Leben", Band III, und "Musik um uns, 11. - 13. Schuljahr" (der Nachfolgeband von "Unser Liederbuch", Oberstufenband).

Wie in der Einleitung zu diesem Kapitel schon erwähnt, kann ich über die Verwendung dieser Unterrichtswerke für die Sekundarstufe II keine Aussagen mit Anspruch auf Vollständigkeit machen. Zur Zeit der Umfrage gab es in Dortmund 23 Gymnasien und 1 Gesamtschule. An der Gesamtschule war als Unterrichtswerk für die Sekundarstufe II nur "Musik um uns, 11. - 13. Schuljahr", hrsg. von Berhard Binkowski, Manfred Hug und Peter Koch, in drei Klassensätzen vorhanden.

Keiner der Musiklehrer gab jedoch an, damit zu arbeiten.

An den befragten Gymnasien sind die oben genannten Unterrichtswerke für die Sekundarstufe II vorhanden, nämlich "Musik um uns, 11. - 13. Schuljahr" (Rang 5 mit 42,9 %) und "Musik im Leben, Band III", hrsg. von Erich Forneberg, Josef Heer, Edgar Rabsch, Hugo-Ernst Rahner, Hermann Schroeder (Rang 6 mit 28,6 %).

Analog zur Gesamtschule werden diese Unterrichtswerke im Musikunterricht der Oberstufe kaum benutzt:

"Musik im Leben, Band III" wurde bei der Frage 11 nur einmal genannt, "Musik um uns 11. - 13. Schuljahr" liegt mit 22,2 % auf Rang 3, was jedoch angesichts der relativ geringen Beteiligung nicht überbewertet werden darf.

Privat äußerten sich viele Musiklehrer dahingehend, daß sie in der Oberstufe überwiegend mit eigenen Materialien (Folien, Fotokopien, selbstgesammelte und -zusammengestellte Kurse zu Jazz, Rockmusik, Oper o.ä.) arbeiten würden.

"Musik im Leben, Band III" ist für die heute geübte Praxis der thematischen Kurse wenig geeignet, da es sich bei diesem Unterrichtswerk eigentlich um eine ausführliche Musikgeschichte handelt. Für die Konzeption des Kursunterrichts ist "Musik um uns", 11.-13. Schuljahr, Stuttgart 1973, gut geeignet. Die nachfolgende Inhaltsübersicht über die Kursangebote zeigt jedoch, daß hier für Improvisation kaum Platz ist:[1]

Inhaltsverzeichnis

Kurse:	Kapitel:	Seite:	Raum für Notizen
Kurs 1	A. *Einstimmigkeit* (Bernhard Binkowski)		
	Gregorianischer Choral	2	
	Minnesang und Meistersang	7	
	Das protestantische Kirchenlied	9	
	B. *Mehrstimmigkeit*		
	Die Anfänge der Mehrstimmigkeit (Manfred Hug)	11	
	Das Zeitalter des Barock (B. B.)	14	
Kurs 2	*Die Oper* (B. B.)	14	
	Gluck, Orpheus und Euridice	17	
	Mozart, Die Zauberflöte	19	
	Wagner, Die Meistersinger von Nürnberg	24	
	Verdi, Othello	28	
	Berg, Wozzeck	31	
Kurs 3	*Oratorium und Passion* (B. B.)	35	
	Schütz, Johannespassion	35	
	Bach, Johannespassion	37	
	Händel, Der Messias	40	
	Haydn, Die Schöpfung	43	
	Distler, Choralpassion	47	
Kurs 4	*Das deutsche Klavierlied* (B. B.)	49	
	Die 2. Berliner Liederschule	49	
	Schubert	51	
	Schumann	58	
	Brahms	62	
	Wolf	65	
	Fortner	69	
Kurs 5	Vorklassik und Klassik (B. B.)	72	
	Sonate und Sinfonie (B. B.)	73	
	Beethoven, Sonate op. 2, 3	74	
	Haydn, Sinfonie Nr. 104	75	
	Beethoven, Sinfonie Nr. 3	75	
	Schubert, Sinfonie Nr. 8	77	
	Schumann, Klavierkonzert	78	
	Brahms, Sinfonie Nr. 2	79	
	Bruckner, Sinfonie Nr. 4	80	
	Berlioz, Symphonie fantastique	82	
	Strauß, Till Eulenspiegel	82	
	Hindemith, Mathis der Maler	83	
Kurs 6	*Impressionismus* (Ulrich Prinz)		
	Debussy, Ravel	86	
	Expressionismus (Ulrich Prinz)		
	Schönberg, Strawinsky, Bartók, Hindemith	88	

[1] B. Binkowski, M. Hug, P. Koch, Musik um uns, 11. - 13. Schuljahr, 10. Aufl., Stuttgart 1973, S.IV ff. (siehe).

Kurse: Kapitel: Seite: Raum für Notizen

Kurs 7

C. *Polyphonie*
Frühe Polyphonie (M. H.) 93
Zeit der Niederländer (M. H.) 95

Polyphonie im Barock (B. B.) 97
Schütz 98
Bach 99
Händel 103

Polyphonie in Klassik und Romantik (B. B.) 104
Haydn 104
Mozart 105
Brahms, Reger 106

Polyphonie im 20. Jahrhundert (M. H.) 107
Zwölftonmusik – Schönberg 107
Hindemith 109
Bartók 112
Polyrhythmik im Jazz 114

Polyphone Kanons (B. B.) 115

Kurs 8

D. *Internationale Folklore im Vergleich* (B. B.) 119
Zusammenhang mit der Natur 121
Liebe 124
Sehnsucht 129
Klage 133
Tanz 137
Menschliches Zusammenleben und Tod 141
Christliches Weihnachten 146

Kurs 9

E. *Musik seit Anton Webern* (Arthur Dangel) 151
Webern 151
Messiaen 156
Boulez 156
Stockhausen 158
Penderecki 167
Ligeti 170

Kurs 10

F. *Teilaspekte der Musik* (Peter Koch) 176
Melodik 176
Rhythmus 179
Harmonik 184
Dynamik 189

Kurs 11

G. *Zur Entwicklung der Notenschrift* (Clytus Gottwald) 190

Kurse:	Kapitel:	Seite:	Notizen
Kurs 12	H. *Musikhören und Interpretation* (M. H.)	198	
	Musikalisches Bewußtsein und Hörtypologie	199	
	Ausdruck und Gestalt der Musik	200	
	Interpretationsmethoden	201	
Kurs 13	I. *Musik und Gesellschaft*	208	
	1. *Das Verhältnis des Komponisten zur Gesellschaft seiner Zeit* (Karl Michael Komma)	208	
	Bach	208	
	Mozart	210	
	Beethoven	212	
	Schubert	214	
	Wagner	216	
	Strawinsky	218	
Kurs 14	2. *Erwartungen, Normen und Wertvorstellungen der Gesellschaft und ihre Auswirkungen auf die Musik, die komponiert und aufgeführt wird* (P. K.)	220	
	Tanz	220	
	Kultische Musik	223	
	Oper	226	
	Konzertwesen	228	
	Werktreue	230	
Kurs 15	3. *Der Einfluß der akustischen Massenmedien auf das Hörverhalten* (M. H.)	231	
	4. *Informationen und Ansichten über Pop-Musik* (B. B.)	236	
Kurs 16	K. *Außereuropäische Musik* (Ulrich Prinz)	241	
	L. *Lexikalischer Anhang* (M. H.)	251	
	Register	260	
	Quellen-Nachweise	263	
	Literaturverzeichnis (B. B.)	VII	

Einen eigenen Kurs für Improvisation gibt es also nicht, kurze Hinweise auf freieres Musizieren bei der Neuen Musik finden sich bei Pendericki's Anaklasis, jedoch nur descriptiv, nirgends mit Anregungen zum Selbermusizieren.

Über Jazz gibt es nur eine Seite im Kurs über "Polyphonie im 20. Jahrhundert" (S. 114), der Pop-Musik sind wenige Seiten mit unzureichenden Informationen gewidmet (S. 236 ff.) In beiden Fällen gibt es keine Hinweise auf Improvisationen.

5.4 Resümee der Unterrichtswerke

Betrachtet man die Unterrichtswerke, die im Musikunterricht an Dortmunder Schulen benutzt werden, unter dem Aspekt der Improvisation, so kommt man zusammenfassend zu folgenden Ergebnissen:

Für die Grundschule steht eigentlich nur ein Unterrichtswerk, das wesentliche improvisatorische Momente beinhaltet, zur Verfügung, nämlich "Dudelsack".

Wenn dieses Unterrichtswerk - lt. Fragebogenaktion - auch häufig benutzt wird, so muß man relativierend entgegenhalten, daß ja nur in seltenen Fällen wirklich Fachunterricht erteilt wird. Der Schwerpunkt liegt, sowohl was die Unterrichtsgestaltung als auch die vorhandene Literatur angeht, beim Singen.

Für die Sekundarstufe I sind Unterrichtswerke mit improvisatorischem Inhalt in ausreichender Anzahl vorhanden. Die Musiklehrer können zwischen drei Typen von Unterrichtswerken wählen:

Einem Typus, in dem die Improvisation praktisch keine Rolle spielt, einem zweiten, in dem sie vor allem nach avantgardistischem Muster oder als Hilfsmittel zur Erarbeitung von Musiklehre angeboten wird, und einem dritten Typus, bei dem in die Praxis des Improvisierens analog zur Musizierpraxis unserer Gesellschaft eingeführt werden soll. Die Umfrage hat gezeigt, daß an der Hauptschule und an der Gesamtschule der dritte Typus bevorzugt wird, wohingegen an Realschulen und Gymnasium der zweite Typus vorgezogen wird. Die Unterrichtswerke, in denen Improvisation keine Rolle spielt, werden in der Sekundarstufe I nur selten benutzt.

In der Sekundarstufe II werden Schulbücher ohnehin nur selten benutzt. Angebote zum praktischen Improvisieren enthalten sie nicht.

6 BEFRAGUNGSAKTION IN DORTMUNDER SCHULEN

Ende 1980 habe ich zusammen mit Christian Koeppen, Diplomand an der Universität Dortmund, einen Fragebogen entwickelt. Zwar hatten wir unterschiedliche Intentionen und Fragen, waren aber der Meinung, daß es besser sei, nur eine Fragebogenaktion zu starten, als kurz hintereinander zwei Umfragen. Vermutlich wäre der Rücklauf bei der zweiten Umfrage erheblich schlechter ausgefallen.

Wir haben dann versucht, die für unsere unterschiedlichen Arbeiten wichtigen Fragen in diesen gemeinsamen Fragebogen zu integrieren (er liegt dieser Arbeit im Anhang bei). Koeppen hat zusätzlich seine Ansprechpartner zum großen Teil für weitergehende Fragen noch persönlich aufgesucht.

Mir kam es bei meinen Fragen - ähnlich wie im Kapitel 7 beim Konzertvolumen in Dortmund 1981 - in erster Linie auf statistisches Material an.

Im nachfolgenden daher ein Überblick über die Fragestellungen und die dahinterstehenden Intentionen, anschließend die Auswertung, nach Schultypen getrennt.

6.1 Erläuterungen zur Befragungsaktion

Der Fragebogen war nicht sehr umfangreich - zum Ausfüllen benötigte ein Musiklehrer durchschnittlich ca. 15 Minuten. Trotzdem muß eine solche Umfrage von den betreffenden Schulbehörden vorher genehmigt werden, was uns nicht bekannt war. Wir hatten die Genehmigung daher erst gleichzeitig mit dem Versand der Fragebögen beantragt und dann auch relativ schnell erhalten (lediglich die Genehmigung für die Gymnasien ließ länger auf sich warten).

Bedingt durch die zu Anfang noch nicht vorliegende Genehmigung zog sich die Umfrage dann über mehrere Monate hin, da wir - wegen entsprechender Rückfragen der Schulen - mit nahezu allen Schulleitern oder Musiklehrern persönlich sprechen mußten.

Trotz der persönlichen Kontakte war die Rücklaufquote leider sehr unterschiedlich:

GRUNDSCHULE: Von 96 Schulen, die wir angeschrieben hatten, schickten 70,8 % den Fragebogen ausgefüllt zurück. Dabei gaben 3,1 % an, daß sie keinen Musikunterricht erteilen. Teilweise gaben Schulleiter an, daß sie den Fragebogen wegen der schlechten Verhältnisse ihrer Schule nicht zurückgesandt hätten (damit die Umfrage kein "allzu schlechtes Bild" gäbe).

HAUPTSCHULE: Von 44 Schulen antworteten 86,2 %. 4,5 % gaben dabei an, daß die Musiklehrer langfristig krank seien und daß deshalb auf absehbare Zeit kein Musikunterricht erteilt würde. 2,3 % gaben an, daß überhaupt kein Musikunterricht erteilt wird.

REALSCHULE: Von den 18 Realschulen beantwortet nur eine (= 5,6 %) - wegen Überlastung - nicht. 11,2 % geben an, keinen Musikunterricht zu erteilen, weitere 11,2 % erteilen Musikunterricht nur in der fünften Klasse.

GYMNASIUM: 23 Gymnasien waren angeschrieben, von denen nur 47,8 % den Fragebogen ausgefüllt zurückschickten. Dabei gaben aber 17,4 % an, daß kein Musikunterricht erteilt würde. Die effektiven Zahlen basieren hier also nur auf Angaben von 30 % der angeschriebenen Schulen.

Jeweils 4,3 % der Schulen gaben an, daß sie überlastet seien bzw. daß ein neuer Musiklehrer da sei, der noch keine Angaben machen könne. 43,5 % der Schulen schickten keine Fragebögen zurück. Hier einige der (mündlichen) Begründungen:
"Wir haben keinen ausgebildeten Musiklehrer und machen nur nebenbei etwas Singen; wir haben kaum Medien." "Bei uns unterrichten nur Stundenkräfte nebenbei Musik"; "Wir haben zwar einen Oberstudienrat für Musik, der gibt aber hauptsächlich Englisch."; "Bei uns gibt es Musik nur in der 12. Klasse."
Eine Vielzahl weigerte sich aus persönlichen Gründen, den Fragebogen auszufüllen.

2 Schulen schickten ausgefüllte Fragebögen von je 2 Musiklehrern zurück.

GESAMTSCHULE: Zur Zeit der Befragung gab es in Dortmund nur 1 Gesamtschule mit insgesamt 6 Musiklehrern, von denen fünf den Fragebogen ausgefüllt zurückschickten (83,3 %).

Wegen der sehr schlechten Rücklaufquote beim Gymnasium können keine Zahlen mit Anspruch auf Repräsentativität für ganz Dortmund genannt werden, sondern immer nur für einzelne Schulformen. Diese einzelnen Zahlen sind dann allerdings repräsentativ (mit Ausnahme für das Gymnasium).

6.2 Erläuterungen zum Fragebogen

Name und Alter der Lehrer durften nach einer Auflage des Regierungspräsidenten nicht erfragt werden. Anderenfalls hätte ich sonst evtl. festzustellen versucht, ob es altersspezifische Unterschiede bei der Beantwortung einzelner Fragen gibt.

Mit den Fragen 1 (Wieviele Klassen hat Ihre Schule?) und 5 (Wieviele Klassen erhalten Musikunterricht?) wollten wir herausfinden, wieviele Klassen an der betreffenden Schule Musikunterricht erhalten.

Über die Klassengröße (Frage 2) können keine Angaben gemacht werden, da diese Frage von den meisten Lehrern nicht beantwortet wurde. Hier wollte ich u.a. herausfinden, ob die Klassen für improvisatorischen Unterricht evtl. zu groß sind. Entsprechende Angaben finden sich bei den Antworten zu Frage 22 (Was sind - aus Ihrer Sicht und an Ihrer Schule - die größten Schwierigkeiten oder Hindernisse bei improvisatorischem Musizieren im Musikunterricht?).

Die Ergebnisse der Frage 3 (Wieviele Musiklehrer gibt es an Ihrer Schule? (Sie eingeschlossen)) sind nicht aussagekräftig, weil sie nicht deutlich genug formuliert worden ist. Gemeint waren alle Lehrer, die Musikunterricht erteilen, egal, ob mit oder ohne entsprechende Ausbildung. Etliche Lehrer haben diese Frage auch so verstanden und entsprechend beantwortet, einige jedoch gingen nur von ausgebildeten Musiklehrern aus.

Frage 4.1: "Wieviele Wochenstunden werden im Fach Musik unterrichtet?"

Frage 4.2: "Wieviele Wochenstunden erteilen Sie selbst?"

Diese Fragen sind eindeutig, wobei die Frage 4.2 nur die Arbeit von Koeppen betraf und von mir nicht ausgewertet wurde.

Bei der Auswertung der Frage 6 (Wo findet der Musikunterricht statt?) zeigte sich, daß für viele Schulen "sowohl, als auch" galt, d.h., der Musikunterricht fand sowohl in den Klassenräumen, als auch in einem Musikraum statt.

Die Frage ist deshalb wichtig, weil Musikunterricht in normalen Klassenräumen unter erschwerten Bedingungen stattfindet: Mangel an Medien bzw. schwierige Organisation, Lärmbelästigung benachbarter Klassen u.ä.

Mit der Frage 7 (Welche Medien sind vorhanden (bitte geben Sie die Anzahl und den Allgemeinzustand (z.B. defekt, neuwertig, verstimmt usw.) an)?) wollte ich feststellen, welche Medien in den Schulen für den Musikunterricht zur Verfügung stehen und ob diese im brauchbaren Zustand sind. In Verbindung mit der Frage 6 könnte man mit diesen Zahlen dann klären, ob beispielsweise die Hypothese der Musiklehrerausbildung stimmt, daß das Klavier das wichtigste schulpraktische Musikinstrument für den Musikunterricht ist. Denn dazu müßte es ja erst einmal überall in brauchbarem Zustand vorhanden sein und benutzt werden können (was z.B. nicht der Fall ist, wenn es in der Aula steht, der Musikunterricht aber im Klassenraum stattfindet).

Im Zusammenhang mit dieser Frage war auch die nächste zu verstehen: Frage 8. "Sind Sie darauf angewiesen, eigene Instrumente oder andere Medien (z.B. Schallplatten, Mikrophone o.ä.) in den Unterricht mitzubringen?"

Die Ergebnisse der Fragen 9 - 11 sind z.T. schon im Kapitel 5 erwähnt worden. Welche Unterrichtswerke für Musik sind in den Schulen vorhanden (Frage 9), welche werden im Musikunterricht von den Lehrern benutzt (Frage 11)? Auf die unterschiedlichen Ergebnisse habe ich oben hingewiesen.

Zusätzlich wollten wir wissen, ob Musikbücher in den Besitz der Schüler übergehen, und wenn ja, welche (Frage 10).

Bei Frage 12 sollten die Musiklehrer angeben, in wievielen ihrer Musikstunden sie Musikbücher schätzungsweise benutzen. Die Beantwortung stellte sich etwas problematisch, evtl. konnte man darunter verstehen, wie lange (prozentual) pro Musikstunde mit den Büchern gearbeitet würde, oder in wievielen der Musikstunden (prozentual) überhaupt Bücher zur Arbeit herangezogen würden. Letzteres war gemeint.

Die Frage 13 (Zusatzfrage für Grund- und Hauptschullehrer) war als Zusatzfrage nur für die Arbeit von Koeppen von Bedeutung.

Die Fragen 14 - 16 beziehen sich auf die Ausbildung der Musiklehrer und die Frage, ob sie mit Improvisation in Berührung gekommen sind und/oder interessiert und bereit sind, sich auf diesem Gebiet weiterbilden zu lassen.

Frage 17 (Lassen Sie im Musikunterricht improvisieren?) ist eindeutig, bei Frage 18 (Wie oft? häufig/gelegentlich/selten) sollte ein Schätzwert angegeben werden. Bei der Frage 19 (In welchen Klassen haben Sie improvisieren lassen?) wollte ich herausfinden, ob für improvisatorischen Musikunterricht bestimmte Klassen eher herangezogen werden, als andere.

Wenn wir den Fragebogen ausfüllen und zurückschicken würden, würde sich das sicher negativ auf ihre Statistik auswirken. Deshalb haben wir beschlossen, Ihnen nicht zu antworten."[1]

Die Fragen 1 und 5 wurden von den meisten Schulen wie folgt beantwortet: 12/12, d.h., die Schule hat 12 Klassen, und alle 12 Klassen haben Musikunterricht. Insgesamt gaben nur 7,25 % der Schulen an, daß nicht alle Klassen Musikunterricht haben.

Bei der Beantwortung der Frage 4.1 gaben 53,6 % der Schulen an, daß pro Klasse wöchentlich eine Stunde Musikunterricht erteilt wird, 30,4 % geben mehr als 1 Stunde/Klasse wöchentlich Musikunterricht.
Die Frage 2 wurde von den meisten Lehrern nicht beantwortet, so daß ich diese Frage nicht mit in die Auswertung nehmen konnte. Überdies gaben die wenigen Lehrer, welche diese Fragen beantwortet hatten, "von-bis" Werte an (z.B. von 21 - 35).

Auf die Problematik der Frage 3 (sind Musiklehrer nur die entsprechend ausgebildeten oder alle, die Musikunterricht erteilen) bin ich oben schon eingegangen.

1 Musiklehrer haben 16,0 % der Schulen,
2 Musiklehrer haben 17,4 % der Schulen,
mehr als 2 Lehrer erteilen Musikunterricht in 23,2 % der Schulen.

---

[1] Die Schulleiterin bat darum, daß der Name der Schule nicht genannt wird, was selbstverständlich akzeptiert wird.

Die Art der Improvisationen sollte in Frage 20 näher beschrieben werden. Bei dieser Frage - ebenso wie bei Frage 22 (Was sind - aus Ihrer Sicht und an Ihrer Schule - die größten Schwierigkeiten oder Hindernisse bei improvisatorischem Musizieren im Musikunterricht?) habe ich gleiche oder ähnliche Antworten zusammengefaßt, ansonsten aber alle Meinungsäußerungen notiert und aufgeführt.

Bei Frage 21 (Wie stehen Ihre Schüler zur Improvisation?) sollten die Lehrer angeben, welche grundsätzliche Einstellung ihre Schüler zu improvisatorischem Musikunterricht haben.

6.3 Ergebnisse der Befragung

6.3.1 Grundschulen

Wie eingangs schon erwähnt, haben von den 96 Grundschulen im Raum Dortmund 70,8 % geantwortet, wobei 3,1 % angaben, keine Musiklehrer zu haben und daher auch keinen Musikunterricht zu erteilen. Da ich ohnehin bei fast allen Schulen telefonisch nachhaken mußte, erfuhr ich gelegentlich die Gründe für das Nichtzurückschicken der Fragebögen. So weigerten sich 9,4 % der Lehrer aus "persönlichen Gründen", die Fragebögen zurückzuschicken. Diese "persönlichen Gründe" erläuterte mir eine Rektorin etwa folgendermaßen:
"Ach wissen Sie, unser Vorort stirbt aus, wenn erst die Zeche ganz geschlossen ist. Schon jetzt haben wir nur noch relativ wenige Schüler. Unsere Schule ist nur mit dem Allernotwendigsten ausgestattet, wir haben z.B. die normale Grundausstattung für die Grundschulen nicht erhalten. Deshalb haben wir also weder Video-Geräte, noch sonst irgendwelche neuen Medien; und für Musik haben wir nur noch ganz wenig Material. Das ist völlig unbrauchbar, weil kaputt.

29 % geben an, keine ausgebildeten Musiklehrer zu haben und 14,4 % beantworteten diese Frage überhaupt nicht.

Wegen der unscharfen Formulierung lassen diese Ergebnisse keine schlüssigen Interpretationen zu.

Zur Frage 6:
20,3 % der Lehrer geben an, daß es an ihrer Schule einen speziellen Musikraum gibt, in welchem der Musikunterricht erteilt wird.

16,0 % unterrichten in einem besonderen Raum, aber ohne fachspezifische Ausrüstung (Instrumente, Tafel mit Notenlinien u.a.).
79,8 % der Lehrer unterrichten Musik im Klassenraum.

Daß hier eine höhere Prozentzahl als 100 herauskommt, hängt mit der Tatsache zusammen, daß manche Lehrer z.B. sowohl im Klassenraum, als auch in einem - wie auch immer ausgestatteten - Musikraum unterrichten.

Gelegentlich wurde angegeben, daß es zwar einen speziellen Musikraum gäbe, dieser aber anderweitig benutzt werden müsse.

Frage 7 beschäftigte sich mit den Medien, die an den Schulen anzutreffen sind, wobei zusätzlich nach dem Zustand gefragt war. Zwar ist eine Angabe wie z.B. "schlecht" subjektiv, die meisten Lehrer gaben aber bei sehr schlechtem Zustand "unbrauchbar" an.

Im einzelnen ergaben sich folgende Werte:

Art	vorhanden an Schulen	davon schlecht
	- in Prozent -	
Tafel mit Notenlinien	76,9	1,5
Flügel	4,4	1,5
Klavier	71,1	17,4
Cembalo	0,0	0,0
elektronische Orgel	5,8	1,5
Cassettenrecorder	97,1	4,3
Tonbandgerät	87,0	1,5
Plattenspieler	95,6	2,9
Radio	73,0	4,3
Video	97,1	2,9

Bei Schallplatten sollte die Anzahl angegeben werden. Eine Schule gab an, keine Schallplatten zu besitzen, je zweimal wurde angegeben "wenige" bzw. "ausreichend", je einmal "etliche" bzw. "viele". Von den restlichen Schulen fiel eine Schule mit der Stückzahl von 200 Stück aus dem Rahmen. Insgesamt ergibt sich ein Durchschnittswert von 41 Schallplatten/Grundschule.

Ähnlich das Bild bei den Orff-Instrumenten:
11,6 % der Schulen gaben an, eine "ausreichende" Anzahl von Orff-Instrumenten zu besitzen, je einmal wurde angegeben "Grundausstattung" bzw. "einige" und "viele". Der Durchschnittswert pro Schule beträgt hier 30 Stück. Erstaunlicherweise gab nur 1 Schule an, daß die Orff-Instrumente in schlechtem Zustand seien.

Recht gut ausgestattet sind die Grundschulen offenbar mit den modernen Tonträgern, wie Cassettenrecordern, Video-Geräten u.ä., die natürlich nicht nur dem Musikunterricht zur Verfügung stehen. So hatten die Schulen

in der Regel mehr als einen Cassettenrecorder (die Höchstzahl war acht!) oder ein Radio (meist zwei bis vier), selbst Video-Geräte waren überwiegend zweimal pro Schule vorhanden.

Schlechter sieht es dagegen mit den herkömmlichen Medien für den Musikunterricht aus:
Eine Tafel mit Notenlinien gibt es immerhin an rd. 1/4 der Schulen nicht.
Das Klavier, welches für den Musiklehrer nach herrschender Lehrmeinung nach wie vor das Non-Plus-Ultra bedeutet, ist nur an rd. 72 % der Schulen überhaupt vorhanden, wovon man die Zahl von 17,4 % noch abziehen muß. Mithin verfügt nur rd. jede zweite Schule über ein brauchbares Klavier. Wenn man dann noch bedenkt, daß der Musikunterricht in fast 80 % der Schulen im Klassenraum stattfindet, schwindet die Bedeutung des Klaviers für die Grundschule noch mehr.

In diesem Zusammenhang ist noch eine weitere Zahl von Interesse:
Nur 8,7 % der Lehrer gaben an, daß unter "zusätzlichen Medien" eine Gitarre vorhanden sei, ebensoviele gaben an, eigene Gitarren mit in die Schule zu bringen.

Daraus läßt sich schließen, daß auch die Gitarre - in der Musiklehrerausbildung ebenfalls als ein sehr wichtig angesehenes Instrument (weil harmoniefähig und praktisch) - in den Grundschulen in Dortmund nur sehr selten benutzt wird.

Die drei übrigen Tasteninstrumente sind für die Grundschule bedeutungslos.

Unter Punkt 7.13 war nach zusätzlichen Medien gefragt, die an den Schulen vorhanden sind. Der Einfachheit halber zähle ich sie nachfolgend auf:
Instrumententafel (10,2 %), Gitarre (8,7 %), Overheadprojektor und Notenflanelltafel (je 5,8 %), verschiedene Blockflöten, Notenmagnettafel, CVK-Experimentierkasten-Musik und Streichpsalter (jeweils 4,4 %), diverse Melodikas, Glockenspiele (obwohl eigentlich zu den Orff-Instrumenten gehörig) und klingende Notentafel (je 2,9 %), Tenorfidel und Mundharmonika.

Bei der Frage 8 wollte ich herausfinden, ob die Musiklehrer eigene Medien mit in die Schule nehmen müssen und wenn, welche.

42,4 % der Lehrer gaben an, eigene Medien mitbringen zu müssen, 43,9 % verneinten diese Frage, der Rest machte keine Angaben. Das heißt also, jeder zweite Lehrer nimmt eigene Medien in den Musikunterricht mit, und zwar: Schallplatten (19,7 %), Gitarren, Blockflöten und Tonbänder bzw. Cassetten (jeweils 8,7 %), Querflöten (7,2 %), Melodikas (4,3 %), allgemeine"Instrumente" und Blechblasinstrumente (jeweils 2,9 %) sowie Streichinstrumente, je einmal genannt wurden Verstärker, Mikrophon, Radio, Klarinette, Fagott, Akkordeon, Bücher und Musikbücher sowie Material zum Instrumentenbau.

Mit der Frage 9 sollte festgestellt werden, welche Unterrichtswerke für Musik an den Grundschulen vorhanden sind. Die Frage 11 sollte dann aufzeigen, welche der Unterrichtswerke für den Musikunterricht relevant seien. Die Ergebnisse sind im vorhergehenden Kapitel schon ausführlich besprochen worden. Hier nun die vollständige Rangfolge der Unterrichtswerke:

Frage 9

Rang	Titel	Prozentzahl
1	Unser Liederbuch	53,7
2	Dudelsack	43,5
3	Die Zugabe (ohne weitere Differenzierung)	33,4
4	Klang und Zeichen	14,5
5	Musik macht Spaß	13,1
6	Musikunterricht Grundschule	11,6
7	Mundorgel	8,7
	Willkommen lieber Tag I	8,7
	Musik in der Schule (ohne weitere Differenzierung)	8,7
10	Musikschule, Stufe 1 Musikfibel I	4,3
12	Bunte Zaubernoten	2,9
	Willkommen lieber Tag II	
	Liedernest	
	Resonanzen	
	Mein Liederbuch	
	Musik in der Grundschule	
	Musikfibel II	

Je einmal wurden genannt:
Gar fröhlich zu singen, Musik I, Werkbuch Musikunterricht, Wege zur Musik, Musik Primarstufe A und B, Liederfibel, Singgefährte, Singt alle mit, Unsere Kinderlieder, Unser fröhlicher Gesell, Singen und Spielen, Flötenbüchlein für kleine Leute sowie "verschiedene".

Auf die Frage, ob die Musikbücher in den Besitz der Schüler übergehen, antworten 88,4 % der Lehrer mit nein und 2,9 % mit "gelegentlich", der Rest macht keine Angaben. Von den beiden Schulen, an denen die Musikbücher gelegentlich in den Besitz der Schüler übergehen, macht die eine Schule keine näheren Angaben, die andere Schule gibt an "Unser Liederbuch".

Rangfolge bei Frage 11

Rang	Titel	Prozentzahl
1	Unser Liederbuch	47,8
2	Dudelsack	30,4
3	Willkommen lieber Tag I	20,3
4	Die Zugabe I	18,8
5	Musik macht Spaß	15,9
6	Mundorgel	10,2
	Willkommen lieber Tag II	10,2
8	Klang und Zeichen	8,7
9	Musikunterricht Grundschule	7,2
10	Das Liedernest	5,8
11	Die Zugabe II	4,3
	Wege zur Musik	4,3
	Musikfibel I	4,3
	Resonanzen	4,3
	Mein Liederbuch	4,3
15	Unser fröhlicher Gesell	2,9
	Singen und Spielen	
	Arbeitsblätter Schulfunk	
	Musik in der Grundschule	
	Musik in der Schule (ohne weitere Differenzierung)	
	Musik I	

Je einmal genannt wurden außerdem:
Thiekötter: Neuer Musikunterricht in der Grundschule, Musik II, Musikfibel II, Bunte Zaubernoten, Das singende Jahr, Liederfibel, Unsere schönsten Volkslieder, Wir kleinen Sänger, ars musica (ohne Differenzierung), Unsere Kernlieder, Die Liederkommode, Wir hören und lernen Musik, Grundausbildung in Musik, Blockflöten ABC, Notenpunkt.

Da in jeder Schule mehrere Musikbücher vorhanden sind und benutzt werden, liegen die Prozentzahlen natürlich über 100. Bei der Frage 9 machten 2,9 % keine Angaben, bei der Frage 11 sogar 11,6 %.

Beim Schätzwert der Frage 12 ("In wieviel Prozent Ihrer Musikstunden benutzen Sie die Musikbücher?") ergab sich ein Durchschnittswert von 37,6 %. Dieser Wert ist relativ hoch, zumal in den ersten beiden Schuljahren häufig auswendig gesungen wird, also ohne Zuhilfenahme von Liederbüchern, die ja den größten Teil der Unterrichtswerke für die Primarstufe ausmachen.

Frage 14 und folgende befassen sich mit der Improvisationspraxis und damit zusammenhängenden Fragen. So geben 23,2 % der Lehrer an, während ihrer Ausbildung mit Improvisationstechniken in Berührung gekommen zu sein (Frage 14), 62,2 % verneinen dies und 14,6 % machen keine Angaben. Der Anteil von Musiklehrern, die schon in ihrer Ausbildung improvisatorische Musik selbst gemacht haben, ist nicht gerade hoch. Daß ein Interesse an Improvisation vorhanden ist, beweisen die Antworten auf Frage 15 (Interesse an Lehrerfortbildungskurs zur Improvisation):
56,5 % antworten mit ja, 20,3 % verneinen und 23,2 % machen keine Angaben.

Nur relativ wenige Lehrer haben sich selbst um Material für improvisatorisches Musizieren gekümmert. Die Frage 16: "Würden Sie es begrüßen, wenn es zu dieser Problemstellung Unterrichtsmaterial gäbe?" impliziert ja, daß es solches Unterrichtsmaterial nicht gibt. Und nur 4,3 % der Lehrer geben an, daß es bereits derartiges Unterrichtsmaterial gibt. Mit "ja" antworten 69,6 %, mit "nein" antworten 5,8 % und 20,2 % machen keine Angaben.

Aus den Antworten zu Frage 15 und 16 läßt sich unschwer ein starkes Interesse der Grundschullehrer an Unterrichtsmaterial zur Improvisation und eigener Weiterbildung in diesem Bereich erkennen, der vielen Lehrern nicht sehr geläufig ist, ihnen aber in den Unterrichtswerken neueren Erscheinungsdatums häufiger begegnet. Das zeigen

auch die untenstehenden Antworten zur Frage 22 (Schwierigkeiten im Umgang mit Improvisation), bei denen mangelnde Kenntnisse der Lehrer an erster Stelle stehen.

Auf die Frage 17 antworten 73,9 % der Lehrer, daß sie im Musikunterricht improvisieren lassen. 18,8 % lassen nicht improvisieren, 7,3 % machen keine Angaben. Hier zeigt sich, daß sich improvisatorisches Musizieren an der Grundschule in Dortmund durchgesetzt hat.

Die Fragen 18 - 20 sollten nur von diesen Lehrern, die auch im Unterricht improvisieren lassen, beantwortet werden (n = 51).

Bei der Frage 18 ging es um einen Schätzwert, mit dem man angeben sollte, wie häufig man improvisieren läßt: "häufig" gaben 11,8 % an, "gelegentlich" lassen 64,7 % improvisieren, "selten" geben 19,6 % an. 3,9 % machen keine Angaben.

Mit der Frage 19 wollte ich herausfinden, ob in bestimmten Jahrgangsstufen eher improvisiert wird, als in anderen. Die Gesamtprozentzahl könnte hier theoretisch bei 400 liegen. Das wäre dann der Fall, wenn alle Lehrer in allen Klassen improvisieren lassen. Die Ergebnisse sehen wie folgt aus:
Klasse 1 = 35,3 %
Klasse 2 = 51,0 %
Klasse 3 = 78,4 %
Klasse 4 = 56,5 %

Dieses Ergebnis läßt sich wie folgt interpretieren:

Während im ersten Schuljahr nur etwa in jeder dritten Klasse improvisiert wird, ist das im zweiten Schuljahr schon in jeder zweiten Klasse der Fall. Am stärksten selbstschöpferisch tätig werden können die Kinder im

dritten Schuljahr, wo die Lehrer in 4 von 5 Klassen improvisieren lassen. Im vierten Schuljahr wird dann nur noch in etwa jeder zweiten Klasse improvisiert.

Bei der Frage 20 sollten die Lehrer in Stichworten die Art der Improvisation beschreiben, welche sie in ihren Klassen praktizieren.

Trotz der individuellen Angaben ließen sich diese zusammenfassen, so daß sich folgende Rangfolge ergibt:

1.	(aus)gestalten von (z.T. selbsterfundenen) Geschichten	43,1 %
2.	vokale Improvisation	31,3 %
3.	Melodien erfinden (z.T. mit Hilfe des Orff-Instrumentariums)	19,6 %
4.	rhythmische Improvisation	15,7 %
5.	instrumentale Improvisation, meist mit dem Orff-Instrumentarium	13,7 %
+	freie Improvisation	13,7 %
7.	Klangerprobung	11,8 %
8.	im Zusammenhang mit Instrumentenbau	9,8 %
+	Liedbegleitung	9,8 %
10.	Tanzformen improvisieren	7,8 %
+	improvisieren beim Entwickeln von Partituren	7,8 %
12.	Frage-Antwort-Spiele	3,9 %

Das Ausgestalten von Geschichten liegt deutlich an erster Stelle, der hohe Anteil der vokalen Improvisation ist erstaunlich (zumal das "Melodien erfinden" ja ebenfalls teilweise vokal geschieht). Zusammengefaßt ist die Klangerprobung der dritte wesentliche Bereich, in dem improvisierend musiziert wird, die Punkte 7 und 8 können da wohl zusammengefaßt werden.

"Instrumentale Improvisation" kann "Melodien erfinden" (Rang 3) sein, ebensogut wie "Frage-Antwort-Spiel" (Rang 12) oder "Freie Improvisation" (Rang 5).

Es wird jedenfalls deutlich, daß alle bekannten Formen des freien, selbstschöpferischen Spiels in den Dortmunder Grundschulen praktiziert werden.

Bei der Beantwortung der Frage 21 sollten die Lehrer angeben, wie - ihrer Meinung nach - die Schüler grundsätzlich zur Improvisation in der Schule stehen.

Die Ergebnisse

-	sie stehen ihr ablehnend gegenüber	2,0 %
-	sie sind erst sehr reserviert, machen dann aber mit	15,7 %
-	sie machen in der Regel gerne mit	58,8 %
-	sie sind von Improvisationen begeistert	19,6 %

zeigen, daß die Schüler in der Regel gerne improvisieren, jeder fünfte sogar begeistert ist, und nur eine ganz kleine Minderheit von 2 % improvisatorischen Bemühungen der Musiklehrer ablehnend gegenüber stehen.

Abschließend sollten die Lehrer aufzählen, was aus ihrer Sicht die größten Schwierigkeiten im Umgang mit Improvisation sind. Zwar hatte ich den Zusatz "an Ihrer Schule" gemacht, doch zeigen die Antworten, daß die meisten Probleme grundsätzlicher Art sind:

1.	mangelnde Kenntnisse der Lehrer	21,6 %
+	zu wenig Zeit im Musikunterricht	21,6 %
3.	keine ausgebildeten Musiklehrer	15,7 %
4.	Raummangel	11,8 %
5.	zu große Klassen	9,8 %
+	Disziplinschwierigkeiten	9,8 %
7.	Hemmungen/Unsicherheiten bei den Lehrern	7,8 %
+	kein Unterrichtsmaterial	7,8 %

9.	fehlende Instrumente	5,8 %
10.	Hemmungen der Schüler	5,8 %
+	Organisationsprobleme	3,9 %
+	schlechte Lehrer-Ausbildung	3,9 %

Je einmal wurde genannt:
fehlende Einsicht der Lehrer; fehlende Möglichkeiten, in Arbeitsgruppen zu arbeiten; kaum äußere Anregungen; zu aufwendig für Lehrer ohne entsprechende Ausbildung; geringe Chancen für Improvisation, wenn sonst in der Schule die Kreativität nicht gefördert wird; Richtlinien leiden unter Stoffülle; Musikunterricht in der 5. und 6. Stunde; fehlende Bereitschaft der Kinder, sich frei auszudrücken; die Tendenz, bei Engpässen im Stundenplan Musik zuerst zu streichen; die traditionelle Notenschrift; wegen Stimmbandschadens des Lehrers läßt dieser lieber Cassetten spielen; Schwierigkeiten mit dieser Frage.

Zwei Lehrer gaben an, überhaupt keine Probleme im Umgang mit Improvisation in ihrer Schule zu haben.

Eigentlich zeigen sich in diesen Antworten die meisten Faktoren, die sich bereits in den vorangegangenen Antworten widerspiegeln:

Mangelnde Kenntnisse der Lehrer, die oft nicht entsprechend ausgebildet sind, fehlende Medien, Raum-und Klassengrößenproblem sowie dann auch einige allgemeine Probleme der Institution Schule.

Wahrscheinlich könnten gezielte Maßnahmen der Lehrerfortbildung in diesem Bereich einige Hilfen geben und würden auf gute Resonanz stoßen.

6.3.2 Hauptschulen

Die Befragung der Hauptschullehrer war intensiv, nahezu alle Lehrer wurden persönlich von Christian Koeppen aufgesucht (wenn sie dazu bereit waren). Koeppen hat - nach einer vorläufigen, früheren Auswertung der ersten Fragebögen - dann noch einen zweiten Fragenkatalog aufgestellt, den ich im Anschluß an den Abschnitt 6.2.2 kurz vorstelle.

Von den insgesamt 44 Hauptschulen antworteten 86,2 %, wobei allerdings 4,5 % angaben, daß die Musiklehrer langfristig krank seien (weitere Angaben machten diese Schulen nicht). Eine Schule (2,3 %) gab an, daß bereits seit 1973 kein Musikunterricht mehr erteilt würde.

Zwei Schulen (4,6 %) weigerten sich, den Fragebogen auszufüllen, davon eine "aus Protest gegen die herrschende Bildungspolitik".

9,1 % der Schulen antworteten überhaupt nicht bzw. schickten die Fragebögen trotz Zusage nicht zurück.

Auch bei den Hauptschulen gestaltete sich die Auswertung der ersten fünf Fragen ziemlich schwierig, da die Angaben teilweise unvollständig waren und in dieser Form nicht mit in die Auswertung genommen werden konnten. Wiederum haben die meisten Lehrer sich außerstande gesehen, eine durchschnittliche Klassenstärke anzugeben, so daß ich diese Frage nicht auswerten konnte.

Durchschnittlich 18,4 Klassen haben die Hauptschulen in Dortmund, wovon im Durchschnitt 48,4 % Musikunterricht erhalten, mithin also jede zweite Klasse.

Mit der Frage 3 hatten die Lehrer der Hauptschulen weniger Probleme, möglicherweise deshalb, weil sie die Gelegenheit hatten, sofort zurückzufragen:

2,3 % gaben an, keinen Musiklehrer zu haben, 31,6 % haben einen Musiklehrer, ebensoviele haben 2 Musiklehrer und 26,3 % haben drei oder mehr Musiklehrer, der Rest (7,9 %) machte keine auswertbaren Angaben.

Zusätzlich gaben 21,1 % der Schulen an, keine ausgebildeten Musiklehrer zu haben.

An der überwiegenden Zahl der Hauptschulen unterrichten also mehr als ein Lehrer im Fach Musik, ein Fünftel ist ohne fachspezifische Ausbildung.

Bei der Frage 4.1 geben 42,8 % der Lehrer an, daß eine Stunde Musikunterricht/Woche erteilt wird, an 14,3 % der Schulen wird mehr als eine Stunde/Woche Musikunterricht erteilt.

Aber 42,8 % machen keine oder keine auswertbaren Angaben. Hier wird häufig angegeben, daß der Musikunterricht meistens nicht regelmäßig sei.

Bei Frage 5 erhalten (bei 32 für die Frage auswertbaren Fragebögen) 287 von 588 Klassen Musikunterricht (siehe oben).

Wo findet der Musikunterricht statt?
14,3 % der Schulen geben bei Frage 6 an, daß Musik in einem speziell ausgestatteten Musikraum erteilt wird, 28,6 % geben an, daß der Unterricht in einem für Musik reservierten Raum ohne besondere Ausstattung stattfindet und 71,4 % der Lehrer erteilen den Musikunterricht im Klassenraum. Mehrfachnennungen sind der Grund für die absolute Zahl über 100 %.

Rund 3/4 des Musikunterrichtes an den Hauptschulen findet im Klassenraum statt, d.h. also ohne spezielle Medien bzw. diese sind nur mit entsprechendem Aufwand zu besorgen.

Die Auswertung der Frage 7 nach den Medien und dem Zustand der Medien ergibt folgendes Bild:

Art	vorhanden an Hauptschulen	davon schlecht/ unbrauchbar
	-in Prozenten-	
Tafel mit Notenlinien	45,7	2,9
Flügel	8,6	2,9
Klavier	77,1	25,8
Cembalo	0,0	
elektronische Orgel	11,4	2,9
Cassettenrecorder	88,6	8,6
Tonbandgerät	97,1	22,9
Plattenspieler	97,1	8,6
Radio	80,0	
Video-Gerät	94,3	

Mit Schallplatten sind die Hauptschulen im Durchschnitt erheblich schlechter bestückt, als die Grundschulen, das gleiche gilt für die Orff-Instrumente: jede Hauptschule hat im Durchschnitt 21 Schallplatten (wobei 5,7 % der Schulen überhaupt keine Schallplatten haben), bei den Orff-Instrumenten geben 11,4 % der Schulen an, daß die Orff-Instrumente "mittlerweile" unbrauchbar geworden sind. Der Durchschnittswert für die Hauptschulen liegt bei 15.

Ebenso wie die Grundschulen sind die Hauptschulen relativ gut mit elektro-akustischen Apparaten und Tonträgern ausgerüstet, wobei die Medien aber insgesamt in einem schlechteren Zustand sind. Ein Hauptschullehrer schrieb: "Unsere Anlage, die noch recht gut war, ist vor über einem Jahr gestohlen worden. Seither warten wir auf Ersatz...".

Cassettenrecorder und Tonband sind oft mehrfach vorhanden, Cassettenrecorder 2 - 6 mal, Tonband 1 - 6 mal, Plattenspieler zwei bis neunmal und selbst Video-Geräte sind an jeder zehnten Hauptschule zweimal vorhanden. Die hohen Prozentzahlen in der Rubrik "schlecht/unbrauchbar" sind auffallend.

Mit den übrigen Medien sieht es dagegen sehr schlecht aus. Nur gut 40 % der Hauptschulen haben Tafeln mit Notenlinien, ein Klavier ist zwar an 3/4 der Schulen vorhanden, aber 25 % sind unbrauchbar. Überhaupt geben nur rund 25 % der Schulen an, ein Klavier in "gutem" Zustand ihr eigen zu nennen.

Mithin ist - in Korrelation zu Frage 6 - die Bedeutung des Klaviers auch für die Hauptschule nicht so stark, wie allgemein angenommen. Für die Hauptschule allerdings gilt, daß die Gitarre die Lücke schließt, die durch unbrauchbar gewordene Klaviere entstanden ist:

Unter zusätzlichen Medien wird die Gitarre mit 14,3 % an erster Stelle genannt, zusätzlich bringen 31,4 % der Lehrer ihre eigene Gitarre mit in den Unterricht.

Cembali sind nicht vorhanden, Flügel und elektronische Orgel nur selten. Möglicherweise ersetzen sie aber an manchen Schulen die harmoniefähigen Instrumente Klavier bzw. Gitarre.

Beim Unterpunkt 13 der Frage 7 war nach weiteren Medien, die an den Schulen vorhanden sind, gefragt. Folgende Medien wurden genannt:

Gitarre (14,3 %), Overheadprojektor (11,4 %), Schlagzeug (8,6 %), Verstärker-Anlage (5,7 %), Stereo-Turm (5,7 %, wobei eine Schule angibt, daß dieser nicht genutzt werden kann, weil der Klassenraum, der eigentlich für Musik eingerichtet ist, anderweitig belegt ist und so der Musikunterricht in den Klassenräumen stattfinden muß.) und E-Gitarre (5,7 %); jeweils mit 2,9 % wurden genannt: Banjo, Geige, E-Baß-Gitarre, Akkordeon, Trompete, Sopran-, Alt- und Baßblockflöte.

Ein recht hoher Anteil von Lehrern gibt an, eigene Medien mit in die Schule zu nehmen: insgesamt 65,7 %. 17,1 % nehmen keine eigenen Medien mit in die Schule, 17,1 % machen keine Angaben zu dieser Frage.

An erster Stelle werden Schallplatten genannt (54,3 %), dann folgen Cassetten/Tonbänder (42,9 %), Gitarren (31,4 %), Tonbandgerät/Cassettenrecorder (11,4 %), Flöten (ohne nähere Bezeichnung 8,6 %), mit jeweils 5,7 % Plattenspieler Mikrophone, Verstärker-Anlagen, Saxophone, Baßgitarren, Elektro-Gitarren, Streichinstrumente, Saiteninstrumente sowie Instrumente allgemein, je einmal genannt wurden Trompete, Noten, Bücher und Liederbücher.

Hier zeigt sich, daß das Manko der Hauptschulen in bezug auf Schallplattenausstattung von den Lehrern aufgefangen wird. Der hohe Anteil von eigenen Cassetten und Tonbändern läßt vermuten, daß diese Medien im Musikunterricht häufig eingesetzt werden. Offenbar wird gelegentlich Pop-Musik/Rockmusik praktiziert, etliche der genannten Instrumente und Medien gehören zu diesem Bereich (Schlagzeug, Verstärker-Anlagen, Elektro-Gitarren, Baß-Gitarren, Mikrophone, wahrscheinlich Saxophone).

Die Fragen 9 - 11 befassen sich wieder mit den Unterrichtswerken für Musik. Bei der Frage 9 ergibt sich folgende Rangfolge:

Rang	Titel	Prozentzahl
1	Resonanzen Band I	51,4
2	Banjo 5/6	48,6
3	Sequenzen I	40,0
4	Resonanzen Band II	31,4
5	Banjo 7 - 10	25,7
6	Musik um uns 5./6.Schuljahr	20,0
7	Unser Liederbuch II	17,1
8	Musik um uns 7.-10.Schuljahr	14,3
9	Musik in der Schule	11,4
+	Mundorgel	11,4

Rang	Titel	Prozentzahl
11	Unser Liederbuch I	5,7
+	Student für Europa	
+	Die Zugabe (ohne weitere Differenzierung)	
+	Lieder, Songs & Gospel	
+	Musik aktuell	

Je einmal wurden angegeben:
Sing- und Musizierschule, Singende Schule II, Der fröhliche Gesell, Sequenzen II und Musik/Diesterweg II.

Die Frage, ob die Musikbücher in den Besitz der Schüler übergehen, verneinten 88,6 % der Lehrer. Einer (2,9 %) gab an, daß dieses "gelegentlich" der Fall sei, aber ohne nähere Angabe, um welche Unterrichtswerke es sich dabei gehandelt hat. Der Rest machte keine Angaben (8,5 %).

Frage 11:
Welche Unterrichtswerke werden im Musikunterricht benutzt?

Rang	Titel	Prozentzahl
1	Banjo 5/6	48,6
2	Banjo 7 - 10	31,4
3	Resonanzen Band I	25,7
4	Resonanzen Band II	17,1
+	Sequenzen I	17,1
6	Student für Europa	11,4
7	Mundorgel	8,6
+	Unser Liederbuch II	8,6
9	Musik um uns 7.-10. Schuljahr	5,7
+	Musik/Diesterweg	5,7
+	Musik in der Schule	5,7
+	Musik aktuell	5,7
+	die Zugabe	5,7

Je einmal wurden genannt:
Musik im Leben, Band I und II, Dudelsack, ars musica, Lebendige Musikerziehung, Musik am Morgen und Abend, Musik und Bewegung/Zöller, Lieder, Songs & Gospel, Jazzstudioreihe, Der fröhliche Gesell, Kreidler/Gitarren-Schule, ADM-Material/Arbeitskreis Demokratischer Musiker, Musikunterricht Grundschule, Wolf Musik 5/6 und 7 - 10.

8,6 % machten überhaupt keine Angaben und genauso viele gaben an, keine Musikbücher im Unterricht zu benutzen.

Im vorhergehenden Kapitel 5 wurden die Unterrichtswerke für die Sekundarstufe I insgesamt untersucht. Für die Hauptschule läßt sich feststellen, daß hier im wesentlichen auf "Banjo" und "Resonanzen" zurückgegriffen wird, "Musik um uns" dagegen ohne Bedeutung ist. Die große Anzahl von Unterrichtswerken und die hohe Zahl derer, die entweder keine Angaben machen oder angeben, keine Musikbücher zu benutzen, läßt den Schluß zu, daß viele Hauptschullehrer mit den bekannten Unterrichtswerken für die Sekundarstufe I nicht viel anfangen können (obige Ausnahmen berücksichtigt); manche weichen dann auf eine Vielzahl von anderen Veröffentlichungen aus.

Die 17 % der Lehrer, die Frage 11 nicht beantworteten bzw. angaben, keine Bücher zu benutzen, beantworteten auch die Frage 12 nicht. Für die restlichen ergibt sich ein Durchschnittswert von 31,4, d.h. also, daß in jeder dritten Musikstunde Musikbücher benutzt werden. Die einzelnen Angaben sind an den Hauptschulen allerdings sehr unterschiedlich. Jeweils rund 15 % der Lehrer geben an, in 10 bzw. 30 bzw. 50 % ihrer Musikstunden auf Bücher zurückzugreifen, aber auch fast 10 % geben an, nahezu jede Musikstunde mit Musikbüchern zu bestreiten.

Nun zu den Fragen, die sich mit Improvisation in der Schule befassen.
Bei der Frage 14 geben nur 17,1 % der Hauptschullehrer an, während ihrer Ausbildung mit Improvisationstechniken in Berührung gekommen zu sein, 60 % verneinen dies und 26,9 % machen keine Angaben. Daß hier eine so unverhältnismäßig hohe Zahl keine Angaben macht, ist erstaunlich.

77,1 % der Lehrer sind an Lehrerfortbildungskursen zu Improvisation interessiert, 5,7 % nicht, 17,8 % machen keine Angaben.

Ebenfalls 77,1 % der Hauptschullehrer würden es begrüßen, wenn es Unterrichtsmaterial zu Improvisation gäbe, nur einer (2,9 %) ist nicht daran interessiert, 20 % machen wiederum keine Angaben.

Bei diesem Fragenkomplex fällt der hohe Anteil an "Enthaltungen" auf, der bei rund 20 % liegt. Stellt man die positiven Äußerungen gegen die Verneinungen und Enthaltungen, so ergibt sich ein Verhältnis von rund 3 : 1 für Improvisation, d.h. dreiviertel der Hauptschullehrer sind an improvisatorischem Musizieren und Materialien dazu interessiert.

Der Anteil der Lehrer, die dann im Musikunterricht auch tatsächlich improvisieren lassen, ist allerdings etwas geringer, nämlich 65,7 % (Frage 17).

17,1 % lassen nicht improvisieren und genauso viele machen keine Angaben. Es sind an der Hauptschule also deutlich weniger Lehrer, die improvisieren lassen, als an der Grundschule, dem Gymnasium oder der Gesamtschule, aber immer noch deutlich mehr als an den Realschulen.
Diese Zahlen zum Vergleich:
Grundschule 73,9 %, Hauptschule 65,7 %, Realschule 58,8 %, Gymnasium 88,9 % und Gesamtschule 100 %!

Die nicht sehr große Bereitschaft der Hauptschullehrer, Schüler improvisieren zu lassen, zeigt sich auch bei der weiteren Auswertung dieses Fragenkomplexes. So beantworten die 23 Lehrer, welche die Frage 17 mit "ja" beantwortet hatten, die Frage 18 "Wie oft lassen Sie improvisieren?" wie folgt
17,4 % antworten mit "häufig"
39,1 % antworten mit "gelegentlich"
26,1 % antworten mit "selten"
und weitere 8,7 % ergänzen das "selten" mit "sehr"
(8,7 % machen keine Angaben).

Trotzdem läßt noch jeder zweite Hauptschullehrer, sofern er überhaupt improvisieren läßt, gelegentlich bis häufig improvisieren.

Daß insgesamt weniger improvisiert wird, liegt auch daran, daß ab der 7. Klasse nur sehr wenig improvisiert wird, wie die Auswertung der Frage 19 zeigt:

Klasse 5	56,5 %
Klasse 6	65,2 %
Klasse 7	21,7 %
Klasse 8	21,7 %
Klasse 9	34,8 %
Klasse 10	34,0 %

Während also im fünften und sechsten Schuljahr noch in mehr als jeder zweiten Klasse improvisiert wird, ist das im 7. und 8. Schuljahr nur noch selten der Fall:

Nur die Hälfte aller Hauptschullehrer läßt überhaupt improvisieren, davon ein Drittel nur selten und dann in den oben genannten Jahrgangsstufen nur in jeder fünften Klasse. Hier spielt allerdings auch eine Rolle, daß viele Hauptschulen in den Klassen 7/8 gar keinen Musikunterricht erteilen, wie die Auswertung des Zusatzfragebogens von Koeppen ergab.

Die verschiedenartigen Antworten zur Frage 20 lassen sich wie folgt zusammenfassen und in eine Rangfolge bringen:

1.	thematische Improvisation/ Gestalten von Geschichten	56,5 %
2.	thematische Improvisation/ frei notiert	34,8 %
3.	Improvisation mit Orff-Instrumenten	21,7 %
4.	vokale Improvisation zu Songs	17,4 %
+	freie Improvisation/Rhythmus	17,4 %
6.	Klangerprobung mit selbstgebauten Instrumenten	8,7 %
	+ Liedbegleitung	8,7 %

Je einmal wird genannt:
vokale Improvisation/Scat-Gesang, Jazz, Rock/Blues, Schlagertexte vertonen, Sprachspiele.

Auch hier liegt das Vertonen bzw. Gestalten von Geschichten an erster Stelle. Punkt 2 und 3 könnten das gleiche meinen, nur, daß es einmal graphisch notiert wird. Zu dieser Art der freieren Improvisation wäre auch der Punkt 4 zu zählen. Improvisation im Umgang mit Pop-Musik/Rock/Jazz wird ebenfalls genannt, wenn auch nicht sehr häufig. Erstaunlich, daß sogar Scat-Improvisationen an einer Schule geübt wurden - ein Bereich der Improvisation, der einiges Können erfordert.

Bei der Beantwortung der Frage 21 sollten die Lehrer die Einstellung der Schüler zur Improvisation einschätzen. Es geben an:

- sie stehen ihr ablehnend gegenüber 8,7 %
- sie sind erst reserviert, machen dann aber mit 43,5 %
- sie machen in der Regel gerne mit 43,5 %
- sie sind von Improvisationen begeistert 26,1 %

Während also die Hauptschullehrer eher zurückhaltend im Umgang mit improvisatorischem Musizieren sind, könnten sie bei den Schülern auf große Zustimmung zur Improvisation stoßen. Ein Viertel der Schüler sind sogar von Improvisationen "begeistert", wobei etliche Lehrer dazu schrieben, daß es sich um Schüler der fünften und sechsten Klassen handele. Demgegenüber bezieht sich die ablehnende Haltung nach Angaben der Lehrer auf Schüler der Klassen 7 und 8, gelegentlich auch 8 - 10. Die höhere Prozentzahl als Hundert ergibt sich, weil manche Lehrer sowohl als auch ankreuzten, z.B. Spiegelstrich eins für die Klassen 7 und 8, Spiegelstrich 4 für die Klassen fünf und sechs.

Abschließend für die Hauptschulen die Aufzählung, was die Lehrer als größte Schwierigkeiten im Umgang mit Improvisation sehen:

1.	zu wenig Medien	52,2 %
2.	zu große Klassen	30,4 %
3.	kein regelmäßiger Musikunterricht	21,7 %
+	mangelnde Erfahrung der Lehrer bezüglich der Improvisation	21,7 %
5.	fehlende Räume	17,4 %
+	Disziplinschwierigkeiten	17,4 %
7.	pubertätsbedingte Hemmungen der Schüler	8,7 %
+	Konsumhaltung der Schüler	8,7 %
+	fehlendes musikalisches Grundwissen der Schüler	8,7 %

Ferner wurden je einmal angegeben:
jahrelang unterdrückte Kreativität; Lehrer haben zu wenig Erfahrung mit Improvisation; Kinder stehen Improvisation ablehnend gegenüber; Improvisation besser als Arbeitsgruppe durchführbar, was aber an der Raumfrage scheitert;Lehrer müßte inhaltlich dahinterstehen; fehlendes Unterrichtsmaterial; Disziplinschwierigkeiten, da die Schüler sonst nie etwas selber machen dürfen;

keine ausgebildeten Pädagogen; gewisse Fertigkeiten sind nur bei wenigen Schülern erreichbar; in den Unterrichtswerken wird nicht berücksichtigt, daß der Musikunterricht oft von Laien erteilt wird; im Elternhaus der Schüler keine Instrumente vorhanden sind; kein Interesse am Musikunterricht in den Klassen 7 und 8.

Der zaghafte Umgang mit Improvisation liegt nach Meinung der Lehrer hauptsächlich an den schlechten Bedingungen, an denen der Musikunterricht an der Hauptschule grundsätzlich krankt:

- zu wenig Medien
  (34,8 % der Lehrer geben hier "fehlende oder zu wenig Instrumente an")
- zu große Klassen und fehlende Räume,
- kein regelmäßiger Musikunterricht.

Kommen dann noch die entwicklungsbedingten Schwierigkeiten der Schüler, die häufig zu Disziplinschwierigkeiten und Desinteresse führen, hinzu, wird der Musikunterricht für viele Lehrer "zur Qual", wie es einige äußern. Das gilt besonders dann, wenn die Lehrer keine fachspezifische Ausbildung haben.

Hier müßten zuerst die äußeren Bedingungen für den Musikunterricht verbessert werden.

Koeppen hatte für seine Diplomarbeit einen zusätzlichen Fragebogen für die Hauptschule entwickelt, der dieser Arbeit als Anlage beigefügt ist.

Für meine Arbeit interessant ist dabei die Frage 4: "Welche Erfahrungen haben Sie mit den Richtlinien und Lehrplänen für das Fach Musik gemacht?"

Das Ergebnis:

- nicht brauchbar	5,3 %
- wenig brauchbar	36,8 %
- bedingt brauchbar	52,6 %
- brauchbar	5,3 %

Anschließend sollten die Lehrer eine kurze Begründung für ihre Einschätzung angeben. Die Antworten lassen sich wie folgt zusammenfassen und in eine Rangfolge bringen:

1.	kein kontinuierlicher Musikunterricht	42,1 %
2.	Ansprüche an die Schüler sind zu hoch	36,8 %
3.	nicht konkret genug	10,5 %

Je einmal wurde genannt:
Interessenlage der Schüler wird nicht berücksichtigt; zu undifferenziert; Ausländeranteil nicht berücksichtigt; Ansprüche an Lehrer und Schüler decken sich zu wenig; zu wenig Wochenstunden; Richtlinien gehen von irrelevanten Voraussetzungen aus; zu wenig Medien vorhanden; zu wenig qualifizierte Lehrer vorhanden; Ansprüche an (nicht entsprechend ausgebildete) Lehrer zu hoch.

Punkt 1 und 2 bedingen sich gegenseitig. Wo der Musikunterricht nicht kontinuierlich durchgeführt wird, sind die Richtlinien z.B. für das 9. und 10. Schuljahr irrelevant.

Ansonsten die bekannten Erschwernisse für den Musikunterricht an der Hauptschule. Neu taucht hier erstmals das Ausländerproblem auf, welches in den Richtlinien und Lehrplänen tatsächlich unberücksichtigt geblieben ist (bisher).

Frage 5 des Zusatzfragebogens lautete:
"Gibt es an ihrer Schule eine Musiziervereinigung (z.B. Chor, Band etc.)?"

42,1 % antworteten mit "ja", 57,9 % mit "nein". Fast jede zweite der befragten 10 Hauptschulen hatte mithin eine solche Musiziervereinigung. Im einzelnen wurde fünfmal ein "Chor" angegeben, zweimal eine "Flötengruppe" und je einmal eine Instrumentalgruppe bzw. Orff-Gruppe.

Die Zahlen sind allerdings nicht sehr aussagekräftig, da nur weniger als die Hälfte der Hauptschulen Zusatzfragebögen ausgefüllt hatten.

6.3.3 Realschulen

Von den 18 Dortmunder Realschulen schickte nur eine (5,6 %) den Fragebogen unausgefüllt zurück (wegen Überlastung). 2 Schulen (11,2 %) erteilen keinen Musikunterricht, davon eine, weil dort kein Musiklehrer beschäftigt ist. Ebenfalls 11,2 % der Realschulen erteilen Musik nur in der fünften Klasse.

Dortmunder Realschulen haben zwischen 16 und 36 Klassen, im Durchschnitt 23 (Frage 1).

Zur Klassengröße machten die Lehrer keine auswertbaren Angaben (Frage 2).

177 der 371 Klassen haben Musikunterricht, das ergibt einen Durchschnittswert von 47,7 %. Das heißt, daß rund jede zweite Realschulklasse Musikunterricht erhält (Frage 5).

Schwierigkeiten bei der Beantwortung gab es wieder mit der Frage 3 nach den Musiklehrern:

35,3 % der Schulen geben an, einen Musiklehrer zu haben, 41,2 % haben zwei Musiklehrer. Wenn dann 23,5 % angeben, keinen Musiklehrer zu haben, kann sich diese Zahl eigentlich nur auf ausgebildete Musiklehrer beziehen, da ja insgesamt nur 11,8 % der Schulen keinen Musikunterricht erteilen (siehe oben). Hier sind also offenbar Lehrer, die keine fachspezifische Ausbildung haben, aber trotzdem Musikunterricht erteilen, nicht als Musiklehrer bezeichnet worden.

29,4 % der Schulen geben bei Frage 4 an, daß wöchentlich eine Stunde Musik unterrichtet wird, an 58,8 % der Schulen wird mehr als eine Stunde Musik erteilt. 11,8 % der Schulen machen zu dieser Frage keine Angaben.

Unterschiede zu den vorher genannten Grund- bzw. Hauptschulen zeigen sich bei der Frage 6.
Immerhin 58,8 % der Schulen geben an, daß der Musikunterricht in einem speziell ausgestatteten Musikraum stattfindet. Dabei gibt ein Lehrer jedoch an, daß dieser Raum meist mit einer Klasse belegt ist, und an einer anderen Schule dient der Musikraum gleichzeitig als Bühne.
Nur an einer Schule (5,9 %) findet der Musikunterricht in einem für Musik reservierten Raum ohne besondere Ausstattung statt. 23,5 % der Lehrer müssen Musik im Klassenraum unterrichten, 11,8 % in der Aula.

An 2/3 der Realschulen kann der Musikunterricht also in einem eigenen Raum durchgeführt werden, was die Organisation erheblich erleichtert.

Bei der Auswertung der Frage 7 nach den Medien verstehen sich die angegebenen Zahlen als Prozentzahlen:

Art	vorhanden an Realschulen	davon schlecht/ unbrauchbar
Tafel mit Notenlinien	70,6	
Flügel	70,6	
Klavier	52,9	17,6
Cembalo	0,0	
elektronische Orgel	11,8	
Cassettenrecorder	47,1	
Tonbandgerät	70,6	
Plattenspieler	88,2	17,6
Radio	64,7	
Video-Gerät	52,9	

Zwar haben die Realschulen im Durchschnitt 59 Schallplatten pro Schule, aber 17,6 % der Schulen haben gar keine Schallplatten.

Rund 3/4 der Realschulen haben Orff-Instrumente (76,5 %), z.T. mit unauswertbaren Angaben wie "komplett" oder "teilweise". Für die restlichen Schulen ergibt sich ein Durchschnittswert von 21 Orff-Instrumenten/Schule. Läßt man eine bestimmte Schule, die 60 Orff-Instrumente hat, aus der Rechnung heraus, beträgt der Durchschnittswert nur noch 17 Instrumente/Schule.

Längst nicht so gut wie die Grund- und Hauptschulen sind Realschulen mit Cassettenrecordern und Video-Geräten ausgerüstet, auch Tonbandgeräte, Plattenspieler und Radios sind in der Regel nur einmal pro Schule vorhanden.

Viel besser dagegen ist die Ausstattung mit Tasteninstrumenten: jede zweite Realschule besitzt ein Klavier (wenn auch 17,6 % angeben, daß es praktisch unbrauchbar ist), zwei von drei Realschulen besitzen einen Flügel (davon sind zweidrittel in gutem Zustand), häufig sind zwei Tasteninstrumente anzutreffen (einschließlich Orgel).
Tafeln mit Notenlinien haben aber auch nur 70 % der Realschulen.

Unter "zusätzliche Medien" wurden nur Schlagzeug, Diaprojektor, Blockflötenquartett und Gitarren je zweimal angegeben (11,8 %); einmal genannt wurden C-Blockflöten, Klarinette, Saxophon, Trompete, Fideln, Geige, Perkussions Instrumente, Verstärker-Anlage, Klingende Notentafel und Tageslichtschreiber.

Bei der Frage 8 ist der Anteil der Lehrer, die eigene Medien in den Musikunterricht der Schule mitnehmen, mit 58,8 % recht hoch. 23,5 % nehmen keine eigenen Medien mit, 17,7 % machen keine Angaben.

Bei diesen selbst mitgebrachten Medien handelt es sich überwiegend um Schallplatten, wie die Auswertung zeigt:

1.	Schallplatten	47,1 %
2.	Cassettenrecorder	11,8 %
+	allgemein Instrumente	11,8 %

Je einmal genannt werden Tonbandgerät, Noten und Mikrophon.

Obwohl die Realschulen verhältnismäßig viele Schallplatten besitzen, bringen die Lehrer noch eigene Schallplatten mit. Aus diesen Angaben sowie den Angaben zur Frage 7.13 und den Fragen zur Improvisation könnte man den Schluß ziehen, daß an den Realschulen weniger praktisch selbst musiziert wird, sondern mehr Wert auf den Bereich der Perzeption, analytisches Hören u.ä. gelegt wird. Die verwendeten Unterrichtswerke deuten ebenfalls darauf hin (siehe Fragen 9 - 11).

Es folgt die Auswertung der Fragen 9 - 11, die sich mit den Unterrichtswerken für Musik befassen. Erstmals gibt es hier bei den Realschulen nennenswerte Ergebnisse zur Frage 10.

Bei der Frage 9 ergibt sich die folgende Rangfolge:

Rang	Titel	Prozentzahl
1	Musik im Leben, Band I	47,1
2	Musik um uns, 5./6. Schuljahr	41,2
+	Musik um uns, 7.-10.Schuljahr	41,2
+	Resonanzen, Band I	41,2
5	Banjo 5/6	17,6
6	Musik im Leben, Band II	11,8
+	Sequenzen	11,8
8	Klang und Zeichen II	11,8

Je einmal werden angegeben:
Resonanzen Band II, Klang und Zeichen, Band II und III, Das musikalische Kunstwerk, Lied International, Unser Liederbuch, ars musica I, Mundorgel, Singende, klingende Welt, Blockflötenbüchlein.

Ein Lehrer gab an, "Gesangbücher 5/6 und 7 - 9 sowie Wanderlieder und Volkslieder" in 20 % seiner Musikstunden zu benutzen.

Frage 10:
"Gehen die Bücher in den Besitz der Schüler über?"

Während das bei den bisher besprochenen Schulen nur in Ausnahmefällen gelegentlich der Fall war, geben 23,5 % der Realschulen an, daß sie die Musikbücher den Schülern übereignen. Im einzelnen werden die folgenden Unterrichtswerke genannt:

11,8 % übereignen "Musik um uns 5/6. Schuljahr" und "Musik um uns 7. - 10. Schuljahr",
je 5,9 % lassen "Resonanzen" bzw. "Musik im Leben" (beide Angaben ohne nähere Spezifizierung) in den Besitz der Schüler übergehen.

Das heißt, daß auch die Musikbücher, welche in den Besitz der Schüler übergehen, die oben aufgestellte These unterstützen, nach der es den Realschullehrern weniger um praktisches Musizieren geht, weil das auch für die genannten Unterrichtswerke gilt.

Die Auswertung der Frage 11 nach den im Musikunterricht benutzten Unterrichtswerken ergibt nachstehende Rangfolge:

Rang	Titel	Prozentzahl
1	Resonanzen, Band I	47,1
2	Musik um uns, 5./6. Schuljahr	35,3
+	Musik im Leben, Band I	35,3
+	Banjo 5/6	35,3
5	Musik um uns, 7.-10.Schuljahr	17,6

Die folgenden Unterrichtswerke wurden je einmal genannt: Sequenzen; Musik im Leben, Band II; Banjo 7 - 10; Mundorgel; ars musica; Singende, klingende Welt; Blockflötenbüchlein; Musik im Unterricht.

Auch die Auswertung der Frage 11 bestätigt die relativ konservative Grundeinstellung der Realschullehrer. Im wesentlichen kommt man mit wenigen, bekannten Unterrichtswerken aus.

Diese Tendenz bestätigt auch die Auswertung der Frage 12: Lag der Durchschnittswert bei den bisher ausgewerteten Schulen jeweils um 30, so steigt er an der Realschule auf über 40, also mithin fast jede zweite Stunde (der Durchschnittswert beträgt 43,1). 11,8 % der Lehrer geben an, jede Musikstunde mit den Musikbüchern durchzuführen, 35 % jede zweite Musikstunde.

Relativ viele Realschullehrer haben sich bereits während ihrer Ausbildung mit Improvisation befaßt:
35,3 % beantworten die entsprechende Frage 14 mit "ja".
47,1 % sind während ihrer Ausbildung nicht mit Improvisation in Berührung gekommen, 17,7 % machen keine Angabe zu dieser Frage.

Der Anteil improvisatorisch vorgebildeter Musiklehrer ist an der Realschule also deutlich höher als beispielsweise an der Hauptschule.

Dafür sind aber 35,3 % nicht an einer Lehrerfortbildung zu Improvisation interessiert (Frage 15). 47,1 % sind an entsprechender Lehrerfortbildung interessiert, 17,7 % machen wieder keine Angaben.

Bei der Frage 16 gibt es einen Lehrer, dem Unterrichtsmaterial zur Improvisation bekannt ist (5,9 %). 64,7 % geben an, daß sie es begrüßen würden, wenn es solches Unterrichtsmaterial gäbe, nur 5,9 % sind überhaupt nicht daran interessiert, und 23,5 % machen keine Angaben, sind also in passiver Weise auch nicht interessiert.

Ein Drittel der Realschullehrer haben schon während ihrer Ausbildung Erfahrung mit improvisatorischem Musizieren gesammelt. Die gleiche Prozentzahl ist an Lehrerfortbildungsmaßnahmen zur Improvisation nicht interessiert - hoffentlich handelt es sich um die gleichen Lehrer. Immerhin 70 % der Lehrer interessieren sich für entsprechendes Unterrichtsmaterial.

Frage 17:
"Lassen Sie im Musikunterricht improvisieren?"

Hier antworten 58,8 % mit "ja", 23,5 % mit "nein" und 17,7 % machen keine Angaben.

Nach den vorgenannten Zahlen ist die Prozentzahl 58,5 % für Improvisation im Unterricht noch relativ hoch.

Die Fragen 18 und folgende wurden von 10 Lehrern beantwortet. Sie geben die Häufigkeit ihrer Improvisationen im Unterricht wie folgt an:

- häufig 20 %
- gelegentlich 60 %
- selten 30 %

(Ein Lehrer hat zwei Angaben gemacht.)

Bei der Frage, in welchen Klassen die Lehrer improvisieren lassen, zeigt sich eine ähnliche Tendenz wie in der Hauptschule.

Ergebnis der Frage 19:	Klasse 5 und 6	100 %
	Klasse 7	50 %
	Klasse 8	20 %
	Klasse 9	20 %
	Klasse 10	50 %

Bei den Antworten hatten die Realschullehrer die Klassen 5 und 6 grundsätzlich zusammen aufgeführt. Dabei gab jeder an, in diesen Klassen improvisieren zu lassen. Verglichen mit der Gesamtzahl der Realschulen bedeutet dieses Ergebnis, daß in mehr als jeder zweiten Klasse im fünften und sechsten Schuljahr improvisiert wird. Wenn der Lehrer überhaupt improvisieren läßt, so in der fünften und sechsten Klasse in jedem Fall. Eine derartig hohe Zahl war an keiner anderen Schulform anzutreffen, auch nicht an der Gesamtschule, in der immerhin alle Lehrer angaben, daß sie die Schüler improvisieren lassen. In den Klassen 8 und 9 wird dann nur noch selten improvisiert, während im zehnten Schuljahr der Anteil improvisierter Musik wieder deutlich ansteigt.

Frage 20: Beschreibung der Improvisationen

Die Antworten wurden wie folgt zusammengefaßt und in eine Rangfolge gebracht:

1.	thematische Improvisation / Vertonen eigener, selbsterfundener Geschichten	70 %
2.	freie Improvisation bei Klangerprobung und -experiment	30 %
+	instrumentale Improvisation / Melodien erfinden	30 %
+	Improvisation auf Orff-Instrumenten	30 %
6.	Blues-Improvisation	20 %
+	Vokale Improvisation / Oberstimmen erfinden, "Wortsalat"	20 %
+	Instrumentenkunde	20 %
+	Frage-Antwort-Spiele	20 %

Je einmal wurden erwähnt:
Improvisation mit elektronischer Musik; Jazz-Improvisation; auf vorgegebenes Reagieren; Liedbegleitung.

Wie bei allen anderen Schulen liegt auch in der Realschule die Improvisation zu selbsterfundenen Geschichten an erster Stelle. Freies Spiel bei Klangerprobung im Rahmen der Instrumentenkunde folgt, wenn man Punkt 2 (Klangerprobung und -experiment) und Punkt 6 (Instrumentenkunde) zusammenfaßt. Etwa gleichauf liegt in der Lehrergunst die instrumentale Improvisation (Melodien erfinden und Improvisation auf Orff-Instrumenten). Blues- und Jazz-Improvisationen werden angegeben sowie erstmals Improvisation mit elektronischer Musik - bei dem immer größer werdenden Einfluß der Elektronik auf die Rockmusik ein guter Ansatz.

Bei der Beantwortung der Frage 21 äußerten sich die Realschullehrer wie folgt:
"Wie stehen ihre Schüler zur Improvisation?"

- sie stehen ihr ablehnend gegenüber 0 %
- sie sind erst reserviert, machen dann aber mit 20 %
- sie machen in der Regel gerne mit 50 %
  (dabei gibt ein Lehrer an, daß das für die Schüler der Klasse 6 zutrifft)
- sie sind von Improvisation begeistert 30 %
  (dies gilt nach Auskunft eines Lehrers nur für die Schüler der fünften Klasse)

Die Lehrer können also bei den Schülern überwiegend mit breiter Zustimmung und Interesse für Improvisation rechnen. So bleibt wieder nur der Schluß, daß es den Realschullehrern nicht so wichtig erscheint, die Schüler Musik selber machen zu lassen. Auch die nachfolgende Frage, bei der die Lehrer Schwierigkeiten und Hindernisse für improvisatorisches Musizieren aufzählen sollten, bringt, z.B. im Gegensatz zur Hauptschule, relativ wenig wirkliche Schwierigkeiten:

1.	zu große Klassen	40 %
2.	zu wenig Zeit / nur 1 Stunde Musikunterricht pro Woche	20 %
+	Einfallslosigkeit der Schüler, bedingt durch konsumorientiertes Musikhören	20 %

Je einmal nennen die Lehrer:
passive Konsumhaltung der Schüler; Lehrer fühlt sich nicht kompetent, da kein Fachlehrer; viele Schüler seien grundsätzlich desinteressiert; Lehrermangel; manche Schüler toben sich (bei Improvisation) aus; Raumproblem; es können nicht alle Schüler erfaßt werden, daher große Unruhe.

Alle diese Gründe sind, wenn sie wirklich so stimmen, natürlich für kreatives Musizieren hinderlich. Sie sind aber nicht so schwerwiegend, daß derartiges Musizieren nun überhaupt nicht stattfinden kann. Denn im Verhältnis zur Hauptschule sind die Bedingungen an den Realschulen schon fast ideal.

Das größte Problem scheint mir tatsächlich in der Grundtendenz der Realschullehrer zu liegen, lieber eher wissenschaftlich-theoretischen Musikunterricht zu erteilen, als praktisch-schülerorientierten Musikunterricht. Die Daten lassen meines Erachtens diesen Schluß zu.

6.3.4 Gymnasien

In Dortmund gibt es 23 Gymnasien. Alle Gymnasien erhielten die Fragebögen zweimal in doppelter Ausfertigung. Beim zweiten Mal waren einige Änderungswünsche des Schulkollegiums in Münster, das für die Genehmigung zuständig war, berücksichtigt worden, so entfielen die Angaben für "Name" und "Alter", die wir aber auch an den anderen Schulen nicht erfragen durften.

Die Befragungsaktion zog sich aus diesem Grunde bei den Gymnasien ziemlich lange hin, jeder Musiklehrer wurde zusätzlich, teilweise mehrmals, telefonisch angesprochen.

Trotzdem war die Rücklaufquote die schlechteste aller Dortmunder Schultypen. Daß diese schlechte Rücklaufquote mit einem gewissen Vorbehalt der - zumeist an Musikhochschulen ausgebildeten - Musiklehrer gegenüber der wissenschaftlichen Hochschule zusammenhängt, konnte ich in den vielen persönlichen Gesprächen eigentlich nicht direkt feststellen. Vielmehr hatte ich den Eindruck, daß man sich nicht "in die Karten sehen" lassen wollte von einer Institution, die neuerdings ebenfalls spätere Kollegen ausbildet.

43,5 % der Schulen schicken keinen ausgefüllten Fragebogen zurück, 34,8 % geben das offiziell, meist telefonisch, bekannt. Hier einige Gründe dafür:
"Wir haben keinen (ausgebildeten) Musiklehrer, machen nur nebenbei etwas Singen, haben kaum Medien." "Wir haben nur Stundenkräfte"(diese Angabe kam mehrmals vor). Offenbar traute man diesen Stundenkräften nicht zu, einen "anständigen" Musikunterricht durchführen zu können. Da mir einige dieser Stundenkräfte bekannt sind, konnte ich deren Äußerungen entnehmen, daß die Verhältnisse an den betreffenden Schulen nicht optimal waren, ohne daß sie besonders miserabel waren. Bei vielen Rektoren war eine große Angst spürbar, daß ihnen "jemand von draußen" hinter die Kulissen schaut.
"Wir haben zwar einen Oberstudienrat für Musik, welcher zur Zeit aber hauptsächlich Englisch unterrichtet."
"Bei uns gibt es nur in der zwölften Klasse Musik, deshalb können wir den Fragebogen nicht ausfüllen."
Häufig wurden "persönliche Gründe" genannt.

Ich habe oben bereits erwähnt, daß ich aus dem Grund der schlechten Rücklaufquote die Angaben für die Gymnasien für nicht repräsentativ halte. Die Ergebnisse würden wahrscheinlich dann eher noch negativer ausfallen, wie die Absagen vermuten lassen.

Trotzdem will ich im nachfolgenden die Ergebnisse, die mir vorliegen,der Vollständigkeit halber bekannt machen. Gewisse Grundtendenzen sind trotzdem deutlich geworden.

47,8 % der Schulen schickten ausgefüllte Fragebögen zurück, dabei schickten zwei Schulen die Fragebögen von jeweils zwei Musiklehrern. In diesen 47,8 % enthalten sind 17,4 % Dortmunder Gymnasien, an denen überhaupt kein Musikunterricht erteilt wird!

Jeweils eine Schule (4,3 %) schicken den Fragebogen unausgefüllt zurück, weil sie "überlastet seien" bzw. "ein neuer Musiklehrer an der Schule sei, der noch keine Angaben machen könne".

43,5 % schicken keine Fragebögen zurück (siehe oben).

Die Frage 1 ließ sich wegen des Kurssystems in der reformierten Oberstufe nicht beantworten.

Zur Frage 2 machten die Lehrer, wie auch an allen anderen Schulen, keine auswertbaren Angaben.

Frage 3:
"Wieviele Musiklehrer gibt es an Ihrer Schule (Sie eingeschlossen)?"

Diese Frage wurde wie folgt beantwortet:

- keinen 27,3 %
- einen 27,3 %
- zwei 27,3 %
- drei und mehr 18,2 %

(27,3 % ohne Musiklehrer ist identisch mit 17,4 % der Schulen, die keinen Musikunterricht erteilen: 17,4 %

bezieht sich auf alle Gymnasien, 27,3 % nur auf die Schulen, die den Fragebogen ausgefüllt zurückgeschickt haben und so in die Auswertung gekommen sind.)

Bei der Frage 4.1 nach der Anzahl der in Musik erteilten Wochenstunden ergibt sich folgendes Bild:

- keinen Musikunterricht 27,3 %
- 1 Stunde wöchentlich 18,2 %
- mehr als 1 Stunde 45,5 %

9 % machten keine Angaben.

Nur in der Hälfte der Gymnasien wird mehr als 1 Wochenstunde Musik unterrichtet. Das ist viel zu wenig, da nach den Richtlinien mindestens zwei Stunden unterrichtet werden müßten.

Daß die Antworten zur Frage 5 nicht auswertbar waren, hängt ebenfalls mit dem Kurssystem zusammen. Manche Lehrer gaben deshalb Cirka-Werte in Prozent an, andere schrieben, daß nur die Klassen 5 und 6 Musikunterricht erhielten oder nur in der Oberstufe ein Grundkurs Musik angeboten würde.

An den befragten Gymnasien gibt es keine Raumprobleme. 42,9 % der Schulen haben einen Musikraum, 57,1 % der Schulen sogar zwei speziell eingerichtete Musikräume, in denen der Musikunterricht dann auch stattfindet. Bei 14,3 % der Gymnasien wird der Musikunterricht in einem für Musik reservierten, nicht speziell ausgestatteten Raum erteilt. Überschneidungen ergeben sich bei einem Musikraum in Verbindung mit dem für Musik reservierten Raum (deshalb Gesamtzahl 114,3 %).

Fast optimale Verhältnisse zeigen auch die Angaben zu den Medien auf:

Art	vorhanden an Gymnasien	davon schlecht/ unbrauchbar
Tafel mit Notenlinien	100	
Flügel	100	
Klavier	42,9	14,3
Cembalo	28,6	
elektronische Orgel	14,3	
Cassettenrecorder	100	28,6
Tonbandgerät	71,4	
Plattenspieler	85,6	14,3
Radio	100	
Video-Gerät	42,9	

Diese Zahlen sprechen für sich: die Gymnasien sind offenbar bestens ausgestattet. Lediglich Video-Geräte sind nicht sehr häufig vorhanden. Bei den anderen Tonträgern wurden deutlich geringere Stückzahlen angegeben, die dann aber (nach Rückfrage) dafür ausschließlich dem Fach Musik zur Verfügung stehen - was an den anderen Schulen überwiegend nicht der Fall ist.

100 % der Schulen haben einen oder zwei Flügel, zusätzlich haben einige noch Klavier(e), Cembalo, elektronische Orgel. Die Hypothese der Bedeutung des Klaviers (als Oberbegriff) für den Musiklehrer ließe sich zumindest für das Gymnasium halten.

Gut ausgestattet sind die Gymnasien auch mit Schallplatten. Der Durchschnittswert beträgt 120 Schallplatten pro Schule. Die Mindestmenge war mit 30 Stück angegeben, eine Schule gab 270 Stück an.

Orff-Instrumente sind ebenfalls an allen der befragten Gymnasien vorhanden, und zwar im Durchschnitt 17 Stück - nicht eben viel.

Folgende Medien sind zusätzlich an den Gymnasien vorhanden:

an 57,1 % der Schulen diverse Partituren-Sätze,
an 28,6 % der Schulen Blockflötenquartette (mehrfach)
und Schlagzeug.

Je 1 mal wurden genannt:
Kontrabaß, Elektro-Baß, Querflöten, Klarinette, Trompete, Oboe, Mikrophone, Kopfhörer, Synthesizer, Geigen, Overhead-Projektor, Cornamusen, Horn, Celli, Philicorda.

Trotz dieser doch recht guten Ausstattung geben 88,8 % der Lehrer an, eigene Medien mit in den Unterricht nehmen zu müssen, also der höchste Prozentsatz bei dieser Frage 8. 11,1 % nehmen keine eigenen Medien mit in die Schule, genauso viele machen zu dieser Frage keine Angaben. Bei diesen zusätzlichen Medien handelt es sich, wie schon bei der Realschule, überwiegend um Schallplatten:

1.	Schallplatten	77,8 %
2.	Cassetten/Tonbänder	44,4 %
3.	diverse Instrumente	22,2 %

und je einmal wurden
Perkussions-Instrumente, Mikrophone, Gitarre und Schlagzeug angegeben.

Der hohe Anteil der Schallplatten, verbunden mit dem ohnehin hohen Bestand an Schallplatten, läßt auch für die Gymnasien vermuten, daß mehr "gehört" als selber musiziert wird. Natürlich immer mit der Einschränkung, daß mir nur die Angaben von etwa einem Drittel der Gymnasiallehrer vorliegen.

Frage 9:
"Welche Schulbücher für das Fach Musik gibt es an Ihrer Schule?"

Die Ergebnisse zeigt die nachstehende Rangfolge:

Rang	Titel	Prozentzahl
1	Resonanzen, Band I	85,7
+	Resonanzen, Band II	85,7
3	Musik um uns 5./6. Schuljahr	57,1
+	Musik um uns 7.-10. Schuljahr	57,1
5	Musik um uns 11.-13.Schuljahr	42,9
6	Musik aktuell	28,6
+	Musik in der Schule	28,6
+	Musikunterricht 5./6. Schuljahr	28,6

Je einmal wurden genannt:
Sequenzen; Ton und Taste; Klang und Zeichen 2 und 3, Musik im Leben, Band III; Kleine Musikgeschichte; Du und die Musik; Das musikalische Kunstwerk II und III; Liedermagazin; Student für Europa; Lied und Song; Lehrbuch Musik 1 - 3; Banjo 7 - 10; Ein Weg zur Musik; Die Garbe 1 - 3; ein Lehrer gab an "verschiedene Liederbücher", einer zusätzlich "diverse Partituren".

Die beiden Bände von "Resonanzen" sind also praktisch an jedem Gymnasium anzutreffen, eine derartig hohe Prozentzahl gab es an den anderen Schulen nicht.

Bei der Frage, ob die Bücher in den Besitz der Schüler übergingen (Frage 10), antworteten 85,7 % der Schulen mit "nein". 14,3 % gaben an "gelegentlich", aber ohne weitere Spezifizierung.

Man kann also davon ausgehen, daß die Unterrichtswerke für Musik an den Gymnasien nicht den Schülern übereignet werden.

In den Musikstunden wird am Gymnasium weniger mit den Unterrichtswerken gearbeitet.Das zeigt sich zum einen bei der Frage 12 (siehe unten), zum anderen aber auch an den Zahlen und Ergebnissen der Frage 11, wo nach den im Unterricht benutzten Unterrichtswerken gefragt war. Nachstehend die Rangfolge der Frage 11:

Rang	Titel	Prozentzahl
1	Resonanzen, Band I	33,3 %
+	Resonanzen, Band II	33,3 %
3.	Musik um uns 5./6. Schuljahr	22,2 %
+	Musik um uns 7.-10. Schuljahr	22,2 %
+	Musik um uns 11.-13. Schuljahr	22,2 %
+	Banjo 7 - 10	22,2 %
+	Musik aktuell	22,2 %
+	Liedermagazin	22,2 %

Je einmal wurden angegeben:
Sequenzen; Klang und Zeichen 2 und 3; Musik in der Schule; Kleine Musikgeschichte; Das musikalische Kunstwerk; Musikunterricht 5./6. Schuljahr; Lied und Song; Ton und Taste; Student für Europa; Du und die Musik; Musik im Leben, Band III; Die Garbe 1 - 3 sowie "Fotokopien".

Hier erstaunt die Nennung von "Banjo 7 - 10", das damals für den Unterricht an Gymnasien noch gar nicht zugelassen war.

Ansonsten aber zeigen die niedrigen Prozentzahlen, daß die Musiklehrer nicht allzu häufig mit Musikbüchern arbeiten. Daraus würde ich wiederum schließen, daß dann eher praktisch musiziert wird - zumal die an den Gymnasien vorhandenen Unterrichtswerke dazu nicht gerade einladen. Wenn also ein Lehrer diese Unterrichtswerke dann nicht so häufig benutzt, so wahrscheinlich deshalb, weil sie ihm für einen musikpraktischen Unterricht nicht so sehr geeignet scheinen.

Auch die Antworten zur Frage 12, wo die Lehrer schätzen sollten, in wieviel Prozent ihrer Musikstunden sie Unterrichtswerke benutzen, lassen diesen Schluß zu, da der Durchschnittswert von 25 % der bisher niedrigste aller Schultypen ist. Die nachfolgenden Ergebnisse stützen ebenfalls diese Theorie.

Mehr als die Hälfte der Gymnasiallehrer sind während ihrer Ausbildung bereits mit Improvisation in Berührung gekommen (55,6 %). 44,4 % hatten während der Ausbildung nichts mit Improvisation zu tun. Hier geben etliche Lehrer an, daß dieses Befassen mit Improvisation "rein privat" gewesen sei - was für diese Arbeit letztlich ohne Belang ist.

Ebenfalls 55,6 % der Lehrer wären an Lehrerfortbildungskursen interessiert, der Rest ist nicht interessiert.

88,9 % würden es begrüßen, wenn es Unterrichtsmaterial zur Improvisation gäbe, nur 11,1 % sind nicht daran interessiert. Ein derartig starkes Interesse war bisher bei dieser Frage noch nicht zu verzeichnen.

Und schließlich geben 88,9 % der Gymnasiallehrer an, im Musikunterricht improvisieren zu lassen, lediglich 11,1 % lassen nicht improvisieren. Damit sind die Gymnasiallehrer nach den Gesamtschullehrern am improvisationsfreudigsten, ein weiteres Indiz für die These, daß an den Gymnasien häufiger praktisch musiziert wird.

Bei der Frage nach der Häufigkeit der Improvisationen machen die Lehrer folgende Angaben:

- häufig 25,0 %
- gelegentlich 62,5 %
- selten 12,5 %

Diese Angaben decken sich in etwa mit den Angaben der anderen Schulen.
Geringe Unterschiede gibt es jedoch bei der Frage 19: "In welchen Klassen lassen Sie improvisieren?"

Nachfolgend die Klassen und die Angaben in Prozent:

Klasse 5	75
Klasse 6	50
Klasse 7	25
Klasse 8	-
Klasse 9	25
Klasse 10	25
Klasse 11	25
Klasse 12	25
Klasse 13	25

Demnach wird in 3/4 aller Sexten improvisiert, und noch in jeder zweiten Quinta. Abgesehen von der Klasse 8 wird ansonsten durchgehend in jeder vierten Klasse improvisert, auch noch in der Oberstufe.

Befragt, um welche Art von Improvisation es sich handele, antworteten die Lehrer wie folgt:

1.	Improvisation nach Kompositionsplänen	62,5 %
2.	Klangerprobung	25,0 %
+	instrumentale, rhythmische Improvisation mit Orff-Instrumenten und Schlagzeug	25,0 %

Je einmal wird erwähnt:
Liedbegleitung, Vertonen eigener Geschichten, vokale Improvisation, Blues, Collagentechnik/mit elektroakustischen Geräten.

Diese Ergebnisse weichen nun allerdings deutlich von allen anderen ab. Das "Vertonen eigener Geschichten", was ansonsten dominiert, wird hier überhaupt nur einmal erwähnt. Weitaus an erster Stelle liegt hier ein Improvisieren nach Kompositionsplänen, wie es z.B. in den "Resonanzen" sehr häufig zu finden ist. Das heißt, daß es sich bei diesen Improvisationen wohl vielfach um das spielerische Erarbeiten der Neuen Musik handelt. Auffallend ist, daß diese Art des freien Spiels mit weitem Abstand vor anderen Formen freieren Musizierens rangiert. Offenbar sind die Gymnasiallehrer doch sehr stark von Unterrichtswerken wie "Resonanzen" geprägt, was ihre improvisatorischen Aktivitäten angeht.

Die Schüler der Gymnasien stehen Improvisationen ganz deutlich positiv gegenüber. Kein Lehrer gab an, daß sie Improvisation ablehnen würden, nur 12,5 % geben an, daß "sie erst reserviert seien, dann aber mitmachen".
"Sie machen in der Regel gerne mit" geben 75 % der Lehrer an, 37,5 % meinen gar, daß die Schüler begeistert seien (ein Lehrer ergänzt hier "in der fünften Klasse").

Offenbar kommt die Art des freien Spiels, wie sie in den Gymnasien vorherrscht, bei den Schülern gut an.

Trotz an und für sich guter äußerer Bedingungen und positivem Interesse von Seiten der Schüler, geben die Lehrer auch einige Gründe an, die ihren improvisatorischen Unterricht beeinträchtigen. Die Äußerungen ließen sich wie folgt zusammenfassen:

1.	zu große Klassen	50,0 %
+	fehlende Instrumente	50,0 %
3.	Disziplinschwierigkeiten	37,5 %
+	zu wenig oder zu kleine Räume	37,5 %
5.	Lärmbelästigung anderer Klassen	25,0 %
6.	mit je einer Nennung	
	- zu wenig Zeit	
	- Hemmschwelle bei den Schülern ab der siebten Klasse.	

Fazit:
Die Hälfte der angeschriebenen Gymnasien schickte die Fragebögen zurück. Dabei wird an einer relativ hohen Zahl von Gymnasien gar kein Musikunterricht erteilt, an den anderen Gymnasien sind die Verhältnisse für Improvisation im Musikunterricht entschieden besser, als an allen anderen bisher ausgewerteten Schulen:
Es gibt kaum Raumprobleme, die Medien sind ausreichend vorhanden und in überwiegend gutem Zustand. Die Lehrer sind zur Hälfte bereits während ihrer Ausbildung mit Improvisation in Berührung gekommen und ganz überwiegend

auch an Improvisation interessiert, wie die Antworten auf die Fragen 15 - 19 zeigen. Zudem kommt die Art der Improvisation im Sinne der Neuen Musik bei den Schülern - nach Aussage der Lehrer - gut an.

Es ist bedauerlich, daß dieser gute Eindruck leider nicht repräsentativ sein kann, da möglicherweise nur entsprechend interessierte Lehrer an der Befragungsaktion teilgenommen haben und eine Auswertung aller Schulen diesen guten Eindruck relativieren könnte.

6.3.5 Gesamtschule

Zur Zeit der Umfrage gab es in Dortmund nur eine Gesamtschule, die in Dortmund-Scharnhorst. Die Fragen 1 - 10 wurden von der Fachleiterin ausgefüllt und sind somit sehr genau. Zu der Zeit hatte die Gesamtschule 6 Fachlehrer, von denen sich fünf an der Befragungsaktion beteiligten.

Erstmals konnten alle Fragen beantwortet und ausgewertet werden.

Zu Frage 1: Die Gesamtschule hat 57 Klassen. Die durchschnittliche Klassenstärke beträgt 28 bis 34 Schüler. Die Gesamtschule hat sechs ausgebildete Fachlehrer für Musik.

Zur Frage nach den erteilten Wochenstunden macht die Fachleiterin folgende Angaben:

In der fünften und sechsten Klasse erhalten die Schüler zwei Wochenstunden Musikunterricht, ab der siebten Klasse eine Wochenstunde Musikunterricht. Alle Klassen erhalten Musikunterricht.

Der Musikunterricht findet ausnahmslos in einem von mehreren speziell ausgestatteten Musikräumen statt.

Sehr ausführlich ist die Aufzählung der vorhandenen Medien und ihr Zustand. Deshalb gebe ich für die Gesamtschule die Daten so weiter, wie sie auf den Fragebögen notiert sind (also mit Anzahl der Medien):

Art	Anzahl	Zustand
Tafel mit Notenlinien	3	in Ordnung
Flügel	1	meist verstimmt
Klavier	5	zum Teil reparaturbedürftig
Cembalo	1	in Ordnung
elektronische Orgel	3	in Ordnung
Cassettenrecorder	-	(werden über den nächsten Etat angeschafft)
Tonbandgerät	3 +5	festinstallierte bzw.Report-Geräte
Plattenspieler	3	in Ordnung
Radio	1	in Ordnung
Video-Gerät	verfügbar auf Bestellung	

An Schallplatten sind cirka 250 Exemplare vorhanden, Orff Instrumente cirka 30 Stück, die zum Teil reparaturbedürftig sind.

An zusätzlichen Medien/Instrumenten sind vorhanden:

Streicher:	1 Kontrabaß, 3 Celli, 2 Bratschen und 4 Geigen
Blechblasinstrumente:	ca. (?) 10 Trompeten, 1 Horn, 4 Posaunen, 1 Tube
Holzblasinstrumente:	ca. (?) 10 Klarinetten, 1 Piccoloflöte, 5 Querflöten und an Blockflöten zwei vollständige Quartette sowie mehrere Schulflöten (nach Aussage eines anderen Lehrers soviele, daß er mit der gesamten Klasse spielen kann)

Bandinstrumente: 2 Schlagzeuge, 4 Elektrogitarren, 2 Elektro-Baßgitarren, 1 akustische Baßgitarre, 1 VCS-3-Synthesizer, diverse Perkussions-Instrumente, 2 Congas

sonstige Instrumente: ca. 20 Gitarren, 5 Akkordeons, 1 Orchestergong, 5 Kesselpauken.

Man kann diese Ausstattung nicht anders als "optimal" bezeichnen, vielleicht von den Orff-Instrumenten abgesehen. Auch die sonstigen Bedingungen (mehrere Musikräume, Unterricht grundsätzlich nur dort, sechs Musiklehrer mit Ausbildung, alle Klassen erhalten Musikunterricht) sind einfach sehr gut.

So erstaunt es auch nicht, daß bei der Frage 8 "Sind Sie darauf angewiesen, eigene Instrumente oder andere Medien mit in den Unterricht zu bringen?" 80 % der Musiklehrer verneinen (einer macht keine Angabe).

Folgende Schulbücher für das Fach Musik gibt es an der Gesamtschule Scharnhorst:

- Banjo 5/6 und 7 - 10
- Musik um uns 5./6. Schuljahr,
  7.-10.Schuljahr,
  11.-13.Schuljahr,
- Musik aktuell,
- Lehrbuch der Musik, Bd. I und Bd. III
- Liedermagazin,
- Resonanzen, Band I und Band II,
- Sequenzen, Band I und Band II,
- Ton und Taste.

Alle Unterrichtswerke sind in jeweils drei Klassensätzen vorhanden, bis auf "Resonanzen, Band II", von dem es nur einen Klassensatz gibt.

Alle wichtigen Unterrichtswerke für Musik sind also an der Gesamtschule in ausreichender Anzahl vorhanden.

Die genannten Unterrichtswerke gehen nicht in den Besitz der Schüler über (Frage 10).

Welche Unterrichtswerke benutzen die Lehrer an der Gesamtschule im Musikunterricht? Die Auswertung der Frage 11 ergibt die nachstehende Rangfolge:

Rang	Titel	Prozentzahl
1	Musik um uns, 7. - 10. Schuljahr	60
2	Banjo 5/6	40
3	Banjo 7 - 10	20
+	die zugabe	
+	Liederkiste	
+	Liederkarren	
+	Liederbuch	

Diese Angaben sind nun allerdings etwas dürftig. Von hier aus auf eine grundsätzliche Einstellung schließen zu wollen, erscheint mir zu gewagt. Eher habe ich den Eindruck, daß die Musiklehrer angegeben haben, mit welchen Unterrichtswerken sie zur Zeit arbeiten.

Auch dann aber hätte ich den Eindruck, daß sie nicht sehr großen Wert auf die Unterrichtswerke legen. Dafür spräche auch noch die Angabe, in wieviel Prozent ihrer Musikstunden die Gesamtschullehrer die Musikbücher benutzen:
- der Durchschnittswert beträgt 14 %.

Nun zu den Fragen, die sich mit Improvisation beschäftigen:

Bei der Frage 14 geben 40 % der Lehrer an, während ihrer Ausbildung mit Improvisation in Berührung gekommen zu sein und bei 60 % war das nicht der Fall.

80 % der Gesamtschullehrer wäre an einem Lehrerfortbildungskurs zu Improvisation interessiert, einer nicht (20 %).

Alle (100 %) Lehrer würden es begrüßen, wenn es Unterrichtsmaterial gäbe. Demnach kennt auch keiner bereits existierendes. Interesse ist aber in sehr starker Weise vorhanden.

Ebenso einig sind sich die Gesamtschullehrer bei der Beantwortung der Frage 17:
- alle (100 %) lassen in ihren Klassen improvisieren.

Die Frage 18, wie oft sie improvisieren lassen, beantworten 40 % mit "häufig" und 60 % mit "gelegentlich".

Daß die Gesamtschullehrer improvisationsfreudiger sind als ihre Kollegen von anderen Schulen, zeigen auch die Angaben zur Frage 19 "In welchen Klassen lassen sie improvisieren?":

Klasse 5	60 %
Klasse 6	80 %
Klasse 7	60 %
Klasse 8	40 %
Klasse 9	40 %
Klasse 10	40 %
Klasse 11	40 %
Klasse 12	40 %
Klasse 13	40 %

Im Gegensatz zu anderen Schulen nimmt freies Musizieren in den allgemein schwierigeren Klassen der Mittelstufe nicht wesentlich ab, sondern wird noch häufig weiter praktiziert. Schwerpunkt beim improvisatorischen Spiel sind jedoch auch an der Gesamtschule die unteren Klassen.

Die Beschreibung der Improvisationen (Frage 20) ergibt folgende Rangfolge:

1.	instrumentale Gruppenimprovisation	40 %
+	freie Improvisation	40 %
2.	Vertonen eigener Geschichten	20 %
+	Klangerprobung	20 %
+	thematische Improvisation	20 %

Erstmals wird an der Gesamtschule die Kollektivimprovisation erwähnt, als instrumentale Gruppenimprovisation an erster Stelle liegend. Auch bei der "freien Improvisation" war z.T. mit angegeben worden, daß das als instrumentale Kollektivimprovisation geschieht (in der zehnten Klasse). Teilweise gaben die Lehrer dabei als Ziel u.a. "soziales Lernen" an.

Ansonsten die bekannten Angaben (Vertonen eigener Geschichten, Klangerprobung). "Thematische Improvisation" ist ja eher ein Oberbegriff und hätte genauer definiert werden können.

Frage 21:
"Wie stehen ihre Schüler zur Improvisation?"

Das Schülerinteresse schätzten die Gesamtschullehrer wie folgt ein:

- sie stehen ihr ablehnend gegenüber	0 %
- sie sind erst sehr reserviert, machen dann aber mit	40 %
- sie machen in der Regel gerne mit	40 %
- sie sind von Improvisation begeistert	20 %

Auch an der Gesamtschule überwiegt das positive Schülerinteresse, die Art der Improvisation kommt auch hier gut an.

Abschließend die Frage nach den Schwierigkeiten bei improvisatorischem Musizieren. Nach den vorgenannten Angaben konnte da eigentlich nicht viel kommen, da die äußeren Bedingungen ja teilweise optimal sind. So gibt es dann auch nur zwei Anmerkungen:

1. Unterrichtsorganisation ist schwieriger, schon wegen der Instrumente 60 %
2. Klassen sind zu groß 20 %

Daß die Klassen für intensiven Musikunterricht mit jeder Art praktischen Musizierens eigentlich zu groß sind, bzw. daß die Klassengröße sich dann als ein Problem darstellt, ist praktisch ein "Allgemeinplatz".

Wenn 60 % der Gesamtschullehrer angeben, daß die Unterrichtsorganisation bei improvisatorischem Musizieren "schwieriger" wird, so ist auch das wohl nicht als Hinderungsgrund zu verstehen, sondern soll nur aussagen, daß ein derartiger, an praktischem Musizieren orientierter Unterricht eben grundsätzlich schwerer zu organisieren ist, als beispielsweise eine Stunde mit Musiktheorie oder Singen.

Fazit:
Auch an der Gesamtschule sind die Bedingungen für improvisatorisches Musizieren sehr gut, den Angaben nach sogar noch besser als an den Gymnasien. Raumprobleme gibt es nicht, Medien sind ausreichend vorhanden. Die Lehrer sind in improvisatorischem Musizieren geübt, weil sie es teilweise in ihrer Ausbildung schon geübt haben oder sich später aneigneten. Alle Lehrer lassen improvisieren und zwar nicht selten. Auch werden keine bestimmten Altersklassen von vornherein von selbstschöpferischem Unterricht ausgeschlossen. Die Art der Improvisation kommt bei den Schülern an, auch die Lehrer sehen keine nennenswerten Hindernisse für improvisatorisches Musizieren in der Schule.

6.3.6 Die Schulen im Vergleich

In den vorhergehenden fünf Abschnitten dieses Kapitels wurden die Auswertungen der Angaben zu den einzelnen Schultypen genau aufgeschlüsselt. Abschließend will ich nun einen vergleichenden Überblick über die wichtigsten Daten geben.

Der Sinn dieses Kapitels ist es, die ausgewiesenen Daten der verschiedenen Schultypen einander gegenüberzustellen und so auf einen Blick die teilweise gravierenden Unterschiede zu verdeutlichen. Wie diese Daten dann im einzelnen zustande gekommen sind und wie sie zu gewichten sind, kann man dem betreffenden Abschnitt im Kapitel der einzelnen Schulen entnehmen (Kapitel 6.2.1 bis 6.2.5).
Bei jeder Frage wird zuerst das reine Zahlenmaterial gegenübergestellt, welches anschließend meist kurz kommentiert wird.
Bei Angaben in Prozent sind die fehlenden Prozentzahlen an Hundert "ohne Angabe", falls es nicht ausdrücklich anders vermerkt ist. Prozentzahlen über 100 ergeben sich aus möglichen Mehrfachnennungen.

Frage 1:
"Wieviele Klassen hat Ihre Schule?"

Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
von 5 (einzügig plus Klasse mit Türkenkindern) bis 22 (fünfzügig), im Durchschnitt 11,7, d.h. also dreizügig (3 Klassen pro Jahrgangsstufe)	von 10 bis 36 Klassen, im Durchschnitt 18,4 (dreizügig)	von 16 bis 36 Klassen, im Durchschnitt 23 (vierzügig)	diese Angaben konnten nicht ausgewertet werden, da die Schulen mit der Begründung "Kurssystem" unauswertbare Angaben machten	57 Klassen

Frage 2:

"Wie groß ist die durchschnittliche Klassenstärke ihrer Klassen im Musikunterricht?"

Diese Frage wurde von den meisten Lehrern aller Schulen unzureichend beantwortet, so daß die Daten nicht auswertbar waren. Lediglich für die (eine) Gesamtschule kann die durchschnittliche Klassenstärke mit 28 - 34 Schülern angegeben werden.

Frage 3:

"Wieviele Musiklehrer gibt es an ihrer Schule (Sie eingeschlossen)?"

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
keinen Musiklehrer	29	2,3	(23,5)*	27,3	-
1 Musiklehrer	16	31,3	35,3	27,3	-
2 Musiklehrer	17,4	31,3	41,2	27,3	-
3 und mehr Musiklehrer	23,2	26,3	-	18,2	100

*Diese Angaben der Realschule beziehen sich wohl auf ausgebildete Musiklehrer, da insgesamt nur 11,8 % der Realschulen keinen Musikunterricht erteilen.
Die Zahlen bei der Grundschule sind nicht eindeutig, da etliche Lehrer unter "Musiklehrern" nur die entsprechend ausgebildeten verstanden, die meisten aber a l l e Lehrer, die Musikunterricht erteilen.
Irgendwelche gravierende Ungleichheiten sind hier nicht zu erkennen, berücksichtigt man die obigen Anmerkungen. Die Größe der Gesamtschule mit ihren über 1.500 Schülern rechtfertigt die höhere Anzahl der Musiklehrer.

Frage 4.1:
"Wieviele Wochenstunden werden im Fach Musik erteilt?"

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
kein Musikunterricht	3,1	6,8	11,8	27,3	-
1 Wochenstunde	53,6	42,8	29,4	18,2	-
mehr als 1 Wochenstunde	30,4	14,3	58,5	45,5	100

Hier zeigen sich große Unterschiede:
Jeweils etwa die Hälfte der Klassen an den Realschulen und Gymnasien erhalten mehr als eine Wochenstunde Musikunterricht, an der Gesamtschule erhalten alle Klassen der fünften und sechsten Jahrgangsstufe 2 Wochenstunden Musik, danach je 1 Wochenstunde.
Demgegenüber wird nur an rund 1/3 der Grundschulen mehr als eine Wochenstunde Musik erteilt und an den Hauptschulen erhält sogar nur jede siebte Klasse mehr als 1 Wochenstunde Musikunterricht.

Frage 5:
"Wieviele Klassen erhalten Musikunterricht?"

Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
82,8	48,4	47,7	keine auswertbaren Angaben	100

Die Angaben zu dieser Frage 5 beziehen sich nur auf diejenigen Schulen, an denen überhaupt Musikunterricht erteilt wird. Das heißt, wenn z.B. an 88,9 % der Hauptschulen Musikunterricht erteilt wird, so erhalten von diesen 88,9 % der Schulen insgesamt 48,8 % der Klassen Musikunterricht, mithin etwa jede zweite Klasse.
Jede Klasse erhält an der Gesamtschule Musikunterricht, fast jede an den Grundschulen. Die Angaben der Gymnasiallehrer waren wegen des Kurssystems nicht auswertbar.
Relativ wenig Musikunterricht wird an den Haupt- und Realschulen erteilt - nur etwa jede zweite Klasse erhält dort Musikunterricht an den Schulen, an denen überhaupt Musik erteilt wird.

Frage 6:
"Wo findet der Musikunterricht statt?"

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
in einem oder mehreren speziellen Musikräumen	20,3	14,3	58,8	100	100
in einem für Musik reservierten Raum ohne besondere Ausstattung	16,0	28,6	5,9	14,3	-
im Klassenraum	79,8	71,4	23,5	-	-
			11,8 in der Aula		

80 % der Grundschullehrer und 70 % der Hauptschullehrer müssen den Musikunterricht im Klassenraum erteilen. Wenn man dann noch berücksichtigt, daß dieser Unterricht häufig nur eine Stunde dauert, wird die Organisation sehr schwierig, wenn man schülerorientierten, praktischen Musikunterricht machen will. Hier müssen einfach organisatorische Probleme den Musikunterricht beeinträchtigen. Zählt man die Ergebnisse der Fragen 6.1 und 6.2 zusammen, so ergibt sich für die Schulen die nachfolgende Verteilung

36 : 43 : 65 : 100 : 100

Je qualifizierter der Abschluß, umso eher sind die Schulen mit geeigneten Musikräumen bestückt.

Frage 7:
"Welche Medien sind vorhanden?"

Der Übersichtlichkeit halber führe ich im nachfolgenden die einzelnen abgefragten Medien so auf, wie sie im Fragebogen aufgeführt waren.
Von den genannten (Brutto-)Zahlen habe ich dann in der zweiten Spalte die Prozentzahlen abgezogen, die mit "schlecht/unbrauchbar" angegeben waren, und komme so auf die (Netto-)Zahl der Spalte 3.
Gelegentlich ergeben sich geringfügige Differenzen von 0,1 Prozent, welche durch auf- und abrunden zustande kommen.

		Grundschule			Hauptschule		
		brutto	schlecht	netto	brutto	schlecht	netto
7.1	Tafel mit Notenlinien	76,9	1,5	75,4	45,5	2,9	42,6
7.2	Flügel	4,4	1,5	2,9	8,6	2,9	5,7
7.3	Klavier	71,1	17,4	53,7	77,1	25,8	51,3
7.4	Cembalo	-		-	-		-
7.5	elektronische Orgel	5,8	1,5	4,3	11,4	2,9	8,5
7.6	Cassettenrecorder	97,1	4,3	92,8	88,6	8,6	80,0
7.7	Tonbandgerät	87,0	1,5	85,5	97,1	22,9	74,2
7.8	Plattenspieler	95,6	2,9	92,7	97,1	8,6	88,5
7.9	Radio	73,0	4,3	67,7	80,0		80,0
7.10	Video-Gerät	97,1	2,9	94,2	94,3		94,3
7.11	Schallplatten, durchschnittliche Anzahl/Schule	41			21		
7.12	Orff-Instrumente, durchschnittliche Anzahl/Schule	30			15		
		davon:	1,5		davon:	11,4	

	Realschule			Gymnasium			Gesamtschule
	brutto	schlecht	netto	brutto	schlecht	netto	Anzahl
7.1	70,6		70,6	100		100	3
7.2	70,6		70,6	100		100	1
7.3	52,9	17,6	35,3	42,9	14,3	28,6	5
7.4	-		-	28,6		28,6	1
7.5	11,8		11,8	14,3		14,3	3
7.6	47,1		47,1	100	28,6	71,4	-
7.7	70,6		70,6	71,4		71,4	8
7.8	88,2	17,6	70,6	85,6	14,3	71,3	3
7.9	64,7		64,7	100		100	1
7.10	52,9		52,9	42,9		42,9	vorhanden
7.11	Durchschnitt	59			120		250
7.12	Durchschnitt	21			17		30,z.T. reparaturbedürftig

(Die Angaben zum Zustand der Medien für die Gesamtschule finden sich auf Seite 198.)

Frage 7.13:

"Welche zusätzlichen Medien / Instrumente sind vorhanden?"

Nachstehend führe ich die an den meisten Schulen vorhandenen Medien mit der Angabe in Prozent von Hundert auf, die zusätzlich vorhanden sind:

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
Gitarre	8,7	14,3	11,8	-	20 Stück
Overheadprojektor	5,8	11,4	5,9	14,3	mehrere
Blockflöten (überwiegend als Quartett)	4,4	2,9	17,7	28,6	2 Quartette und diverse C-Flöten
Schlagzeug	-	8,6	11,8	28,6	2
Verstärker-Anlagen	-	5,7	5,9	-	mehrere
Elektro-Gitarre	-	5,7	-	-	4
Elektro-Baßgitarre, akustische Baßgitarre, Kontrabaß	-	2,9	-	28,6	3
Sonstige:					
Instrumententafel	10,2				
Notenflanelltafel	5,8				
Stereo-Turm		5,7			
Dia-Projektor			11,8		
diverse Partiturensätze				57,1	
Streichinstrumente					10
Holz- u. Blechblasinstrumente					je 16
Pauken					5
Akkordeons					5

Diese Gegenüberstellungen zeigen mit aller Deutlichkeit, daß Realschule, Gymnasium und Gesamtschule unvergleichlich besser ausgestattet sind, als die Grund- und Hauptschule. Das gilt noch stärker für Gymnasium und Gesamtschule.
Zwischen Grund- und Hauptschulen gibt es keine großen Unterschiede, punktuelle Nachteile werden durch Vorteile auf anderen Gebieten ausgeglichen. Die Realschulen sind insgesamt kaum besser ausgestattet, als Grund- und Hauptschule. Das liegt vor allem am Bereich der Tonträger (7.6 - 7.10), wo die Realschule klar schlechter bestückt ist. Bei den Instrumenten dagegen hat die Realschule ein deutliches Übergewicht (7.2; 7.3 und 7.13).
Viel besser sind die Gymnasien ausgestattet, man muß hier von einem "Klassenunterschied" sprechen. Zum Beispiel, wenn man die Gesamtprozentpunkte der Fragen 7.2 - 7.5 zusammenrechnet (Brutto-Zahlen):

81,3 : 97,1 : 135,3 : 185,8 (: 400)

(Die Zahl 400 ist allerdings nur abstrakt, da es ja nur eine Gesamtschule damals gab und diese alle entsprechenden Instrumente hatte.)
Das die Gesamtschule noch besser ausgestattet ist, als die Gymnasien, hängt einmal mit der Tatsache zusammen, daß es sich bei der Gesamtschule Scharnhorst um eine relativ neue Schule handelt. Zum anderen sicher auch mit dem bildungspolitischen Schwerpunkt der nordrhein-westfälischen Landesregierung.

Zusammenfassend muß man von einem unverantwortlichen Gefälle zwischen den einzelnen Schulformen sprechen, das fachlich nicht zu rechtfertigen ist.

Frage 8:

"Sind Sie darauf angewiesen, eigene Instrumente oder andere Medien mit in den Unterricht zu bringen?"

Nachfolgend die Prozentzahlen der Lehrer, die mit "ja" antworteten. Unter jeder Schule sind die am häufigsten genannten Medien aufgeführt.

Grundschule		Hauptschule		Realschule		Gymnasium		Gesamtschule
42,4		65,7		58,8		88,8		0,0
Schallplatten	19,7	Schallplatten	54,3	Schallplatten	47,1	Schallplatten	77,8	
Tonbänder/ Cassetten	8,7	Tonbänder/ Cassetten	42,9	Cassettenrecorder	11,8	Tonbänder/ Cassetten	44,4	
Gitarren	8,7	Gitarren	31,4	Instrumente	11,8	Instrumente	22,2	
Blockflöten	8,7	Tonbandgeräte/ Cassettenrecorder	11,4					
Querflöten	7,2	Flöten	8,6					

Die Aufstellung zeigt, daß "Tonkonserven", sei es auf Schallplatte oder Tonband/Cassette, sehr häufig vom Musiklehrer selbst angeschafft und mitgebracht werden. Und zwar ist das umso häufiger der Fall, als Musikkonserven ohnehin schon an der Schule vorhanden sind.

Ausnahmen bilden die Hauptschule, deren Lehrer - wegen der schlechtesten Ausstattung - die meisten Medien privat mitbringen müssen, und die Gesamtschule, wo die Lehrer - wahrscheinlich wegen der sehr guten (und neuen) Ausrüstung - gar keine eigenen Medien mitnehmen.

Zählt man die Prozentzahlen für Schallplatten und Tonbänder/Cassetten zusammen, ergibt sich für Hauptschule, Realschule und Gymnasium ein Wert von 266,5. Wenn also an den gleichen Schulen 213,3 von 300 Musiklehrern eigene Medien mitnehmen, diese eigenen Medien in 266,5 von 300 Fällen Musikbeispiele enthalten, kann man daraus schließen, daß im Musikunterricht dieser drei Institutionen sehr häufig Musikbeispiele gehört werden. Es bleibt zu vermuten, daß dann entsprechend weniger selbst musiziert wird.

Frage 9:
"Welche Schulbücher für das Fach Musik gibt es an Ihrer Schule?"

Nachfolgend eine Gegenüberstellung der am meisten vorhandenen Unterrichtswerke, die im Kapitel 5 bereits ausführlich besprochen wurden:

Grundschule		Hauptschule	
Unser Liederbuch	53,7	Resonanzen, Band I	51,4
Dudelsack	43,5	Banjo 5/6	48,6
die zugabe	33,4	Sequenzen I	40,0
Klang und Zeichen	14,5	Resonanzen, Band II	31,4
Musik macht Spaß	13,1	Banjo 7 - 10	25,7
Musikunterricht Grundschule	11,6	Musik um uns 5./6.Schuljahr	20,0
Mundorgel	8,7	Unser Liederbuch II	17,1
Willkommen lieber Tag I	8,7	Musik um uns 7.-10.Schuljahr	14,3
Musik in der Schule	8,7	Musik in der Schule	11,4
		Mundorgel	11,4

Realschule		Gymnasium		Gesamtschule
Musik im Leben, Band I	47,1	Resonanzen, Band I	85,7	Banjo 5/6
Musik um uns 5./6. Schuljahr	41,2	Resonanzen, Band II	85,7	Banjo 7 - 10
Musik um uns 7. - 10. Schuljahr	41,2	Musik um uns 5/6	57,1	Musik um uns 5/6
Resonanzen, Band I	41,2	Musik um uns 7 - 10	57,1	Musik um uns 7 - 10
Banjo 5/6	17,6	Musik um uns 11- 13	42,9	Musik um uns 11 - 13
Musik im Leben, Band II	11,8	Musik aktuell	28,6	Musik aktuell
Sequenzen I	11,8	Musik in der Schule	28,6	Lehrbuch der Musik, Band I und Band II
Klang und Zeichen 2	11,8	Musikunterricht 5./6. Schuljahr	28,6	Liedermagazin
				Resonanzen, Band I
				Sequenzen, Band I und Band II
				Ton und Taste

- alle in drei Klassensätzen -

Frage 10:

"Gehen die Bücher in den Besitz der Schüler über?"

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
ja	2,9	2,9	23,5	14,3	0,0
nein	88,4	88,6	47,1	85,7	100,0

Mit Ausnahme an den Realschulen gehen in fast allen Dortmunder Schulen die Unterrichtswerke nicht in den Besitz der Schüler über. Die 14,3 % bei den Gymnasien muß man unter dem Gesichtspunkt der geringen Rücklaufquote relativieren.

Frage 11:

"Welche Musikbücher benutzen Sie hauptsächlich im Musikunterricht?"

Grundschule		Hauptschule	
Unser Liederbuch	47,8	Banjo 5/6	48,6
Dudelsack	30,4	Banjo 7 - 10	31,4
Willkommen lieber Tag I	20,3	Resonanzen, Band I	25,7
die zugabe I	18,8	Resonanzen, Band II	17,1
Musik macht Spaß	15,9	Sequenzen I	17,1
Mundorgel	10,2	Student für Europa	11,4
Willkommen lieber Tag II	10,2	Mundorgel	8,6
Klang und Zeichen	8,7	Unser Liederbuch II	8,6
Musikunterricht Grundschule	7,2		

Realschule		Gymnasium		Gesamtschule	
Resonanzen, Band I	47,1	Resonanzen, Band I	33,3	Musik um uns 7 - 10	60
Musik um uns 5/6	35,3	Resonanzen, Band II	33,3	Banjo 5/6	40
Musik im Leben, Band I	35,3	Musik um uns 5/6	22,2	Banjo 7 - 10	20
Banjo 5/6	35,3	Musik um uns 7 - 10	22,2	die zugabe	20
Musik um uns 7 - 10	17,6	Musik um uns 11 - 13	22,2	Liederbuch	20
		Banjo 7 - 10	22,2	Liederkarren	20
		Musik aktuell	22,2	Liederkiste	20

Insgesamt gibt es eine Vielzahl von Unterrichtswerken, die an den Schulen vorhanden sind und von den Musiklehrern im Unterricht benutzt werden. Geht man jedoch nach der Häufigkeit, so dominieren relativ wenige Unterrichtswerke:

Unser Liederbuch, Dudelsack und Willkommen lieber Tag für die Grundschule, Banjo, Musik um uns und Resonanzen für die anderen Schulen

Da diese genannten Unterrichtswerke sowohl bei der Frage 9, als auch bei der Frage 11 dominieren (wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung), sind zwei Rückschlüsse möglich:

- Entweder haben die Schulen die Unterrichtswerke angeschafft, die von den Lehrern als geeignet angesehen werden, oder
- die Musiklehrer benutzen die Schulbücher, die ohnehin schon an den Schulen vorhanden sind.

Frage 12:
"In wieviel Prozent Ihrer Musikstunden benutzen Sie die Musikbücher?

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
schätzungsweise	37,6	31,4	43,1	25	14

An Grund-, Haupt- und Realschulen werden relativ häufig Musikbücher im Unterricht benutzt, am Gymnasium und an der Gesamtschule haben die Unterrichtswerke einen weit geringeren Stellenwert. Das deutete sich auch schon bei den Antworten zur Frage 11 an.

Frage 14:
"Sind Sie während Ihrer Ausbildung mit Improvisationstechniken in Berührung gekommen?"

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
ja	23,2	17,1	35,3	55,6	40,0
nein	62,2	60,0	47,1	44,4	60,0

Überwiegend sind die Musiklehrer während ihrer Ausbildung nicht mit Improvisation in Berührung gekommen, bei Grund- und Hauptschullehrern sogar nur eine kleine Minderheit.

Bei Realschullehrern und Gesamtschullehrern überwiegen die Verneinungen auch noch, aber nicht so eklatant.

Einzige Ausnahme bilden die Gymnasiallehrer: sie sind häufiger in Improvisation erfahren, als andere Lehrer. Dieses Ergebnis mag erstaunen, da die Musiklehrer der Gymnasien bisher ausschließlich an Musikhochschulen ausgebildet wurden, und dort nur ganz selten Improvisation angeboten wird (Ausnahme: Musikhochschule Köln).

So war es interessant für mich, nachzuforschen, wo und wie diese Musiklehrer mit Improvisation in Berührung gekommen sind (soweit feststellbar war, um welche Lehrer es sich handelte). Drei der fünf Lehrer konnte ich befragen.

Einer gab an, sich privat während des Studiums mit anderen Musikstudenten zusammen improvisatorisch im Bereich Jazz betätigt zu haben. Ein anderer Lehrer hatte sich mit Improvisation bei Orgelvorspielen/Choralvorspielen im Rahmen seiner kirchenmusikalischen Ausbildung befaßt. Der dritte Musiklehrer kam von der Pädagogischen Hochschule Ruhr, wo er in Improvisationstechniken ausgebildet wurde und zusätzlich in der hochschuleigenen Big-Band spielte.

Frage 15:
"Wären Sie an einem Lehrerfortbildungskurs zu Improvisation interessiert?"

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
ja	56,5	77,1	47,1	55,6	80,0
nein	20,3	5,7	35,3	44,4	20,0

Besonders starkes Interesse an Lehrerfortbildung zum Thema Improvisation besteht bei Hauptschul- und Gesamtschullehrern. Häufig kann man eine reziproke Abhängigkeit der Zahlen bei Frage 14 und Frage 15 feststellen.

So sind 47,1 % der Realschullehrer während ihrer Ausbildung nicht mit Improvisation in Berührung gekommen und 47,1 % - also die gleiche Anzahl - ist an entsprechender Lehrerfortbildung interessiert. Bei den Hauptschullehrern beträgt dieses Verhältnis 60 (Frage 14) zu 77,1 (Frage 15).

Die Zahlen lassen einen solchen Schluß zwar zu, es wäre jedoch auch denkbar, daß Musiklehrer, die während ihrer Ausbildung nichts mit Improvisation zu tun hatten (und möglicherweise im Musikunterricht nicht improvisieren lassen), auch jetzt nicht an Lehrerfortbildung interessiert sind. Einen solchen Schluß ließen z.B. die Zahlen beim Gymnasium zu:
Bei Frage 14 antworteten 55,6 % der Lehrer, daß sie improvisatorische Erfahrungen haben und bei Frage 15 sind es ebenfalls 55,6 %, die an Lehrerfortbildung interessiert wären. Und schließlich könnten alle Ähnlichkeiten Zufall sein.

Frage 16:
"Würden Sie es begrüßen, wenn es zu dieser Problemstellung Unterrichtsmaterial gäbe?"

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
gibt es bereits	4,3		5,9		
ja	69,6	77,1	64,7	88,9	100,0
nein	5,8	2,9	5,9	11,1	

An allen Schulen besteht starkes Interesse an Unterrichtsmaterial zur Improvisation, jeweils nur eine geringe Minderheit der Lehrer ist offenbar nicht interessiert. Der hohe Anteil der Enthaltungen läßt bei den betreffenden Lehrern allerdings auch Desinteresse vermuten.

Ebenfalls nur eine kleine Minderheit kennt bereits existierendes Unterrichtsmaterial.

Frage 17:
"Lassen Sie im Musikunterricht improvisieren?"

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
ja	73,9	65,7	58,8	88,9	100,0
nein	18,8	17,1	23,5	11,1	

Improvisation hat sich im Musikunterricht der Dortmunder Schulen durchgesetzt. An den Gymnasien und an der Gesamtschule gehört Improvisation unbedingt zum Unterrichtsangebot, ebenso in Dreiviertel der Grundschulen.

Bei den Hauptschulen ist der Prozentsatz der Lehrer, die improvisieren lassen, geringer, als das Interesse der Musiklehrer an Improvisation überhaupt (65,7 % lassen improvisieren, 77,1 % sind an Unterrichtsmaterial, genauso viele an Lehrerfortbildung interessiert). Die Antworten zur Frage 22 (Schwierigkeiten und Hindernisse beim improvisatorischen Musizieren) zeigen auf, daß dieses an den schlechten Bedingungen für den Musikunterricht liegt, die an den Hauptschulen vorherrschen.

Das geringste Interesse für improvisatorisches Musizieren ist an den Realschulen festzustellen: nur knapp 60 % der Lehrer lassen überhaupt improvisieren, und dann noch zu 90 % "gelegentlich" oder "selten" (siehe Frage 18). Wie schon oben erläutert, scheint bei den Realschullehrern

die Grundtendenz zu sein, daß Improvisation in der fünften und sechsten Klasse quasi als Abschluß einer kindlichen Spielphase der Grundschule überleiten soll zu einem theoretisch, analytischen Musikunterricht, der sich am musikalischen Kunstwerk orientiert und bei dem eigenes Musizieren, das diesen Standard nicht hat, wenig Platz hat.

Diese These unterstützen die Angabe der fünf wichtigsten Unterrichtswerke, von welchen nur eines (Banjo) Improvisation um des spielerischen Umgangs mit (selbstgemachter) Musik willen beinhaltet, zwei andere (Musik um uns 5/6 und 7 - 10) Improvisation als Hinführung zum traditionellen Kunstwerk einsetzen und die beiden anderen sich nur an diesem musikalischen Kunstwerk orientieren und praktisch gar keine Anregungen zum freien Spiel enthalten (Resonanzen I und Musik im Leben I).

Für diese These spricht außerdem, daß die Realschullehrer von allen Lehrern am häufigsten mit diesen Unterrichtswerken arbeiten (in fast jeder zweiten Stunde) und daß sie sich am wenigsten für Unterrichtsmaterial oder Lehrerfortbildung für Improvisation interessieren.

Frage 18:
"Wie oft lassen Sie improvisieren?"

	Grundschule	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
häufig	11,8	17,4	20,0	25,0	40,0
gelegentlich	64,7	39,1	30,0	62,5	60,0
selten	19,6	34,8	30,0	12,5	

Die Lehrer, welche improvisieren lassen, tun dies überwiegend "gelegentlich", etwa zu 2/3.
Ausnahme: an den Hauptschulen hält sich "gelegentlich" und "selten" die Waage.
Am improvisationsfreundigsten sind die Lehrer der Gesamtschule.

Frage 19:
"In welchen Klassen haben Sie improvisieren lassen?"

Grundschule:	Klasse 1	35,3
	Klasse 2	51,0
	Klasse 3	78,4
	Klasse 4	56,5

	Hauptschule	Realschule	Gymnasium	Gesamtschule
Klasse 5	56,5	100,0	75,0	60,0
Klasse 6	65,2	100,0	50,0	80,0
Klasse 7	21,7	50,0	25,0	60,0
Klasse 8	21,7	20,0	0,0	40,0
Klasse 9	34,8	20,0	25,0	40,0
Klasse 10	34,8	50,0	25,0	40,0
Klasse 11			25,0	40,0
Klasse 12			25,0	40,0
Klasse 13			25,0	40,0

Deutlich werden die Klassen 5 und 6 in der Sekundarstufe I bevorzugt zu improvisatorischem Musizieren herangezogen. Wenn z.B. an Realschulen improvisiert wird, dann auf jeden Fall in der fünften und sechsten Klasse.

Insgesamt wird zwischen der siebten und zehnten Klasse erheblich weniger improvisiert. Am seltensten kommen die Schüler der achten Klassen mit Improvisation in Berührung: am Gymnasium überhaupt nicht, an Haupt- und Realschulen nur in 20 vom 100 Fällen. Ziemlich gleichbleibend ist der Anteil von improvisatorischem Musizieren am Gymnasium und an der Gesamtschule in der Mittel- und Oberstufe (25 % bzw. 40 %).

In den Grundschulen wird am häufigsten im dritten Schuljahr improvisiert. Aber auch in den Klassen zwei und vier liegt der Anteil noch über 50 %.

Frage 20:
"Können Sie mit ein paar Stichworten diese Improvisationen beschreiben?"

Nachstehend eine Aufzählung und Gegenüberstellung der meistgenannten Arten von improvisatorischem Spiel (Angaben in Prozent):

Grundschule		Hauptschule	
1. Ausgestalten von (z.T. selbsterfundenen) Geschichten	43,1	1. Thematische Improvisation/ Gestalten von Geschichten	56,5
2. Vokale Improvisation	31,3	2. Thematische Improvisation/ frei notiert	34,8
3. Klangerprobung	21,6	3. Improvisationen mit Orff-Instrumenten	21,7
4. Melodien erfinden (z.T. mit Hilfe des Orff-Instrumentariums)	19,6	4. vokale Improvisation	17,4
5. rhythmische Improvisationen	15,7	5. freie Improvisation Rhythmus	17,4
6. instrumentale Improvisation, meist mit dem Orff-Instrumentarium	13,7	6. Klangerprobung mit selbstgebauten Instrumenten	8,7
7. freie Improvisation	13,7	7. Liedbegleitung	8,7
8. Liedbegleitung	9,8		
9. Tanzformen improvisieren	7,8		
10. improvisieren beim Entwickeln von Partituren	7,8		

Realschule

1. Vertonen selbsterfundener Geschichten	70,0
2. instrumentale Improvisation auf Orff-Instrumenten	60,0
3. freie Improvisation bei Klangerprobung und -experiment	50,0
4. rhythmische Improvisation	30,0
5. Blues-Improvisation	20,0
6. Vokale Improvisation	20,0
7. Frage-Antwort-Spiele	20,0

Gymnasium

1. Improvisation nach Kompositionsplänen	62,5
2. Klangerprobung	25,0
3. instrumentale, rhythmische Improvisation mit Orff-Instrumenten und Schlagzeug	25,0
4. Liedbegleitung	12,5
5. Blues-Improvisation	12,5
6. Vertonen eigener Geschichten	12,5
7. vokale Improvisation	12,5
8. Collagentechnik	12,5

Gesamtschule

1. instrumentale Gruppenimprovisation	40,0
2. freie Improvisation	40,0
3. Klangerprobung	20,0
4. Vertonen eigener Geschichten	20,0
5. thematische Improvisation	20,0

Diese Gegenüberstellung zeigt, welche Arten improvisatorischen Spiels Dortmunder Lehrer bevorzugen. Deutlich liegt das (Aus)gestalten von - zum großen Teil selbsterfundener - Geschichten an erster Stelle (Gesamtprozentzahl 202,1 von 500 möglichen Prozentpunkten). Diese Art des kreativen Musizierens wird an Grund-, Haupt- und Realschulen sogar ganz überwiegend betrieben, während es am Gymnasium und an der Gesamthochschule nicht diese Bedeutung hat. Anregungen dafür finden sich in etlichen Unterrichtswerken, wie ich schon vorher aufgezeigt habe.

Ferner nimmt die Klangerprobung einen großen Raum innerhalb des improvisatorischen Spiels in den Schulen ein - meist im Zusammenhang mit Instrumentenbau (125,3). Obwohl in den Unterrichtswerken, die Instrumentenbau-Kapitel beinhalten, nicht ausdrücklich gefordert wird, diese selbstgebauten Instrumente dann auch spielerisch und improvisatorisch zu "erproben", praktizieren das die Lehrer - zu Recht.

Das Orff-Instrumentarium ist wesentlicher Träger der schulischen Improvisation, ohne Orff-Instrumente wäre Improvisation in den Schulen gar nicht denkbar. 115 ist die Gesamtprozentzahl der Angaben für "instrumentale Improvisation" mit Orff-Instrumenten. Da ich davon ausgehe, daß die "Improvisation nach Kompositionsplänen", die bei den Gymnasien mit 62,5 % an erster Stelle steht, sich überwiegend an die Anweisungen der dort favorisierten Unterrichtswerke hält, so wird auch hierbei überwiegend das Orff-Instrumentarium benutzt.

"Rhythmische Improvisation" wird beim Gymnasium ausdrücklich in Verbindung mit dem Orff-Instrumentarium genannt (25,0 %), bei freier Improvisation wird es jedoch sicherlich auch ohne ausdrückliche Nennung genauso häufig eingesetzt, wie bei anderen Formen improvisatorischen Spiels in der Schule, etwa Liedbegleitung in der Grundschule, Frage-Antwort-Spiele, Gruppenimprovisation u.a.

Die Ausstattung der Schulen mit Orff-Instrumenten ist der Bedeutung dieser Instrumente aber nur bedingt angemessen.Häufig sind die Instrumente nur in geringen Stückzahlen vorhanden.

Mit 95,9 % wird "Rhythmische Improvisation" ziemlich häufig genannt. Lehrer und Schüler müssen hier eher selbst kreativ tätig werden, denn die genannten Unterrichtswerke enthalten dazu nicht viele brauchbare Anregungen.

Gleiches gilt für die "freie Improvisation", die auf 121,1 Prozentpunkte kommt, rechnet man den Rang drei der Realschulen dazu.

Wenig bis gar keine Anregungen gibt es in den Unterrichtswerken, die an den Schulen vorhanden sind und von den Lehrern benutzt werden, zu Jazz-, Blues- oder Rockimprovisationen. Wenn trotzdem ein gewisser Prozentsatz der Improvisation auf diese Bereiche entfällt (45,4), heißt das, daß sich die betreffenden Musiklehrer ihre Anregungen aus anderen Musikbüchern oder Informationsträgern holen und sich eigene Unterrichtseinheiten anfertigen.

Frage 21:

"Wie stehen Ihre Schüler zur Improvisation?"

	Grundschule	Hauptschule	Realaschule	Gymnasium	Gesamtschule
sie stehen ihr ablehnend gegenüber	2,0	8,7	-	-	-
sie sind erst sehr reserviert, machen dann aber mit	15,7	43,5	20,0	12,5	40,0
sie machen in der Regel gerne mit	58,8	43,5	50,0	75,0	40,0
sie sind von Improvisation begeistert	19,6	26,1	30,0	37,5	20,0

Die Schüler an den Dortmunder Schulen stehen der Improvisation nach Einschätzung ihrer Lehrer positiv gegenüber, 3/4 improvisieren gerne, 1/7 ist gar von Improvisation "begeistert". Nur eine ganz geringe Minderheit steht der Improvisation ablehnend gegenüber: 1,9 %.
Dieses Ergebnis sollte die Musiklehrer ermutigen, Improvisation öfter im Musikunterricht einzusetzen; vor allem diejenigen Lehrer, die bisher überhaupt nicht improvisieren lassen, immerhin noch rund 14 % aller Musiklehrer. (Unterstellt man, daß die Lehrer, die zur Frage 17 keine Angaben machten, auch nicht improvisieren lassen, erhöht sich diese Anzahl auf 23 %.)

Trotz der insgesamt breiten Zustimmung aber wird nicht in allen Klassen improvisiert. So geht der Anteil improvisatorischen Spiels in der Mittelstufe deutlich zurück (siehe Frage 19).

Frage 22:
"Was sind - aus Ihrer Sicht und an Ihrer Schule - die größten Schwierigkeiten oder Hindernisse bei improvisatorischem Musizieren im Musikunterricht?"

Grundschule		Hauptschule	
1. Mangelnde Kenntnisse der Lehrer	21,6	1. zu wenig Medien	52,2
2. zu wenig Zeit im Musikunterricht	21,6	2. zu große Klassen	30,4
3. keine ausgebildeten Musiklehrer	15,7	3. kein regelmäßiger Musikunterricht	21,7
4. Raummangel	11,8	4. mangelnde Erfahrung der Lehrer bezüglich Improvisation	21,7
5. zu große Klassen	9,8	5. Raummangel	17,4
6. Disziplinschwierigkeiten	9,8	6. Disziplinschwierigkeiten	17,4
7. kein Unterrichtsmaterial	7,8	7. Konsumhaltung der Schüler	8,7
8. Hemmungen/Unsicherheit bei den Lehrern	7,8	8. pubertätsbedingte Hemmungen der Schüler	8,7
9. Hemmungen der Schüler	5,8	9. fehlendes musikalisches Grundwissen der Schüler	8,7
10. fehlende Instrumente	5,8		

Realschule		Gymnasium		Gesamtschule	
1. zu große Klassen	40,0	1. zu große Klassen	50,0	1. Unterrichtsorganisation ist schwieriger	60,0
2. zu wenig Zeit/ nur 1 Stunde Musikunterricht	20,0	2. fehlende Instrumente	50,0	2. zu große Klassen	20,0
3. Einfallslosigkeit der Schüler	20,0	3. Disziplinschwierigkeiten	37,5		
		4. zu wenig oder zu kleine Räume	37,5		
		5. Lärmbelästigung anderer Klassen	25,0		

7 DORTMUNDER KONZERTSTATISTIK 1981

Im Jahre 1981 habe ich alle öffentlich angekündigten Konzerte für diese Statistik gesammelt. Ich wollte herausfinden, welche Schwerpunkte es im Dortmunder Konzertleben gibt, welche Musikrichtungen bevorzugt angeboten werden.

Schließlich wollte ich herausfinden, welchen Anteil improvisierte Musik am Konzertvolumen einer Großstadt wie Dortmund hat.

Die Zahlen beziehen sich auf angekündigte Konzerte, nur eine relativ kleine Anzahl dieser Konzerte konnte ich selbst besuchen. Da auch die Musikjournalisten nicht jedes Konzert besuchten und rezensierten, besteht die Möglichkeit, daß gelegentlich ein angekündigtes Konzert nicht stattgefunden hat. Der Anteil der ausgefallenen Konzerte ist aber sicherlich geringer als der Anteil der Konzerte, deren Ankündigung mir nicht zugänglich war.

Zwei der drei großen Dortmunder Tageszeitungen haben mich bei meiner Datensammlung unterstützt, indem sie mir ihre - von den Veranstaltern zugesandten - Konzertvorankündigungen zur Verfügung stellten; die "Ruhr-Nachrichten" und die "Westfälische Rundschau", wobei besonders die Westfälische Rundschau für mich sehr ergiebig war.

Ein großer Teil der Konzertveranstaltungen wird in den üblichen bürgerlichen Tageszeitungen nicht angekündigt. Es handelt sich dabei um Veranstaltungen der Alternativen- oder Jugendszene. Das kann man zwar nicht ausschließlich behaupten, gilt aber für den weitaus größten Teil der Veranstaltungen. Ausnahmen bilden hier nur die ganz bekannten Interpreten.

Aus diesem Grunde habe ich für diese Bereiche, in denen Rockmusik, New Wave, Punk, Reggae, Folk und Jazz überwiegen, die beiden überregionalen Szenen-Magazine "guckloch" und "Marabo" zu Hilfe genommen, die beide ein ausführliches Kulturprogramm der Ruhrgebietsszene mit Konzertvorankündigungen beinhalten.

Da jedoch in diesen Magazinen für kurzfristig angesetzte Veranstaltungen kein Raum ist, mußte ich zusätzlich noch Plakate und Ankündigungen in verschiedenen Szenentreffs (Szenen-Kneipen, schwarze Bretter in Universität, Studentenwohnheim u.ä.) studieren.

Die Zahl für Opern, Operetten und Musical-Aufführungen erhielt ich von den Städtischen Bühnen.

Die Gesamtzahl der so gesammelten Konzerte betrug 1.408, die sich wie folgt zusammenfassen und in eine Rangfolge bringen lassen:

		Veranstaltungen
1.	Rockmusik	232
2.	Klassische Musik	187
3.	Volksmusik	157
4.	Kirchenmusik	152
5.	Folk/Liedermacher	141
6.	Opern	128
7.	Modern Jazz / Be Bop	91
8.	Operetten/Musical	75
9.	Schlager, (leichte) Popmusik, Disco	70
10.	New Wave/Reggae	62
11.	Oldtime Jazz / Dixie	44
12.	Fanfarenzüge / Musikcorps	33
13.	Free Jazz	23
14.	Sonstige Veranstaltungen	21

Einige Erläuterungen zu der Einteilung:

Unter "Rockmusik" habe ich die traditionelle Rockmusik zusammengefaßt - Dortmund hat in dieser Hinsicht eine sehr rege einheimische Szene.

Anfang 1981 war noch nicht abzusehen, wie sich die "Neue Welle" entwickeln würde. Zuerst sah es so aus, als würde es keine gemeinsamen Konzerte mit traditionellen Rockmusikern geben. Anfang des Jahres gab es "New Wave" also nur in Verbindung mit "Punk" und "Reggae" - durchaus mit der Situation in England vergleichbar. Gegen Ende des Jahres aber gab es immer häufiger gemischte Veranstaltungen (und dieser Trend hat sich 1982 noch verstärkt).

Unter "Klassischer Musik" ist nicht nur die Epoche der Klassik zu verstehen, sondern ferner alle weiteren Epochen der sogenannten "E-Musik"; ausgenommen der Kirchenmusik und der Oper, die extra gezählt wurde. Eine weitere Unterteilung wäre nicht durchführbar gewesen, da die Konzerte in diesem Bereich nur selten eine Stilrichtung beinhalteten (und wenn, dann die Klassik), was man z.B. an den philharmonischen Konzerten sehen kann.

Zur "Klassischen Musik" zählen hier also auch Chorkonzerte - sofern sie nicht überwiegend Volksmusik darboten.

Im Rahmen dieser Arbeit hätte ich gerne Konzerte mit "Neuer Musik" extra aufgeführt. Jedoch: 1981 Fehlanzeige! (Was grundsätzlich Zufall sei, wie mir Musikjournalisten der Tageszeitungen engagiert erläuterten.)

"Volksmusik" und "Folk/Liedermacher" wurde wie folgt unterschieden:

Männerchöre und Gesangsvereine, die deutsche oder andere bekannte Volkslieder zum besten gaben, wurden unter "Volksmusik" geführt. Derartige Musik hat in der langen Vorweihnachtszeit auf der Bühne am Alten Markt Hochkonjunktur. Deutsche und ausländische Liedermacher sowie Folkinstrumentalisten erscheinen in der anderen Rubrik. "Folkmusik" wird das ganze Jahr über in verschiedenen Jugendheimen oder Kneipen praktiziert.

"Kirchenmusik" ist hier alle Art von Musik, die im kirchlichen Rahmen oder Räumen aufgeführt wurde - also neben den üblichen Orgel-, Chor oder Posaunenchorkonzerten auch Rockmessen (was allerdings nur selten der Fall war).

"Jazz" habe ich in drei Sparten unterteilt, bei denen stilistische Überschneidungen höchst selten vorkommen: "Oldtime Jazz", "Modern Jazz" und "Free Jazz".

"Oldtime-Jazz/Dixieland" sowie "Free Jazz" braucht man nicht zusätzlich zu definieren.

Bleibt für die meisten Veranstaltungen das breite Spektrum des "Modern Jazz" (bis hin zum Jazzrock). Zu dieser Sparte zählte ich dann auch die Interpreten des Be Bop, der in den letzten Jahren wieder stärker in Mode gekommen ist. Die Combos spielen dabei häufig gemischte Programme mit Be Bop und Modern Jazz, daher auch die gemeinsame Aufzählung.

"Schlager" und "Disco-Music" bedürfen keiner weiteren Erläuterung. Unter "Leichterer Pop-Musik" soll hier z.B. die Art von Tanzmusik verstanden werden, wie sie häufig im Westfalenpark gespielt wird: "Rockoldies" aus den sechziger Jahren, in simplen Arrangements für kleine Combos, die mittleren "Elterngenerationen" zum Tanz aufspielen.

"Fanfarenzüge/Musikcorps (Spielmannzüge)" bedürfen eigentlich auch keiner weiteren Erklärung. Es sollte hier nur noch einmal darauf hingewiesen werden, daß für diese Statistik nur Konzerte gezählt wurden, also z.B. keine Umzüge (etwa Rosenmontagszug oder zu Stadtteilfesten). Ebenso wurden die relativ häufigen Auftritte der Fanfarenzüge bei Fußballspielen u.ä. nicht mit aufgeführt.

"Sonstige Veranstaltungen" sind dann solche, die sich absolut keiner speziellen Musikrichtung zuordnen ließen, z.B. die "Arena der Sensationen".

Es bleibt zu vermuten, daß es noch eine Dunkelziffer gibt. So wird bei Kirchenkonzerten gelegentlich die Zeitung nicht informiert (es gibt eine spezielle Information der Evangelischen Kirche von Dortmund und Lünen mit Ankündigung der kirchenmusikalischen Aktivitäten. Aber auch diese ist unvollständig.).

Ebenso konnte es sein, daß noch mehr Rockkonzerte in verschiedenen Jugendheimen stattfanden, die nicht einer breiteren Öffentlichkeit bekannt wurden,vor allem mit einheimischen Amateurbands.

Insgesamt gesehen geben die Zahlen aber einen guten Überblick über das konzertante Musikleben der Stadt Dortmund im Jahre 1981.

Die Dortmunder Tageszeitungen haben die Ergebnisse - die ich ihnen nach einer ersten Auswertung zustellte - unterschiedlich kommentiert, je nachdem, welchen Schwerpunkt man setzen wollte.

Zusammenfassend könnte man etwa so gliedern:

	Konzerte
1. Musik, die sich am musikalischen Kunstwerk alter und neuer Meister orientiert, zeitlos und nicht altersspezifisch, aber überwiegend bürgerlich-konventionell (die hier sogenannte Klassische Musik und Kirchenmusik - Opern)	459
2. Massenmediale Musik für überwiegend jugendliches Publikum, besinnlich bis laut, überwiegend aktuellen Geschmacksrichtungen verpflichtet (Rockmusik, Folk/Liedermacher, New Wave)	435
Hierbei sind Schlager/Disco/Tanzmusik nicht berücksichtigt (70 Veranstaltungen), da sie sich nicht speziell an jugendliches Publikum wenden.	
3. einfache "Volks"-Musik, zeitlos zwar, aber eher traditionell und an die ältere Generation gerichtet (Volksmusik, Fanfarenzüge, Spielmannszüge)	190
4. improvisierte Musik für Intellektuelle, zeitlos, nicht altersspezifisch (Jazz)	158
5. Unterhaltungsmusik (Operette, Musical, Schlager, leichte Pop-Musik)	145

Solche Einteilungen sind natürlich immer schwierig und werden immer Widerspruch herausfordern. Wie angedeutet, ist die obige Einteilung auch nur eine von mehreren Interpretationsmöglichkeiten, die Dortmunder Tageszeitungen haben teilweise anders zusammengefaßt.

Der Grund, warum ich diese Statistik im Rahmen dieser Arbeit gemacht habe, war eben der, daß ich den Anteil improvisierter Musik am Gesamtvolumen Dortmunder Konzerte herausfinden wollte.

Was nun allerdings zu "improvisierter Musik" zu rechnen ist, ist auch nicht eindeutig:

Rockmusik und Jazz würde ich in jedem Fall dazu zählen, wenn es auch nicht bei jedem Musikstück der Fall ist = 390 Konzerte. Bei einem Gesamtvolumen von 1.408 Konzerten sind das 27,7 %.

Schwieriger ist die Beurteilung der Folkgruppen und Liedermacher. Häufig improvisieren sie, oft aber auch nicht. Würde man diese Sparte noch zur improvisierten Musik hinzurechnen (141 Konzerte), betrüge der Gesamtprozentsatz schon 37,7 %.

Relativ gering ist der Anteil improvisatorischen Schaffens bei New Wave und Punk, was man wiederum nicht verallgemeinern kann. Etwas höher ist der improvisatorische Anteil beim Reggae. Rechnete man diese Sparte auch noch zur improvisierten Musik, würde der Anteil am Gesamtvolumen 42,1 % betragen.

Zusammengefaßt:
Zwischen 28 % und 42 % beträgt der Anteil improvisierter Musik am Dortmunder Konzertgesamtvolumen. Der Anteil der freien Improvisation ist bei 23 Veranstaltungen mit 1,6 % allerdings verschwindend gering, Neue Musik war 1981 überhaupt nicht vertreten.

435 Konzerte (30,1 %) wenden sich fast ausschließlich an jugendliches Publikum, also z.B. Schüler. Angeboten wird dann Rockmusik, New Wave, Reggae und Folkmusik, überwiegend Formen improvisierter Musik.

Hat diese Musik auch im Musikunterricht den gleichen Stellenwert, wie im Konzertleben Dortmunds? Die Anmerkungen der vorherigen Kapitel widerlegen dies eindeutig:

- Rockimprovisationen gibt es nur ganz selten, sowohl in den Unterrichtswerken, als auch in der schulischen Praxis.

- Die in der Schule dagegen häufiger praktizierte Realisation freier Improvisation ist für das (spätere) praktische Konzertleben der Schüler unbedeutend: Neue Musik = 0, Free-Jazz = 1,6 %. (Daß freie Improvisation mit sozialem Lernen auch rein pädagogische Aspekte hat, soll in diesem Zusammenhang nur am Rande erwähnt werden.)

- Angesichts dieses Zahlenmaterials bleibt nur die Feststellung, daß die (improvisierte) Rockmusik in ihrer Bedeutung für die Improvisation in der Schule verkannt und unterbewertet wird.

8 EXKURS: ZUM REZEPTIONSVERHALTEN JUGENDLICHER

Im Kapitel 7 konnte ich aufzeigen, welches Konzertangebot eine Großstadt wie Dortmund bietet und wie hoch der Anteil jugendspezifischer Veranstaltungen sowie improvisierter Musik ist.

Hat man die Intention, den Musikunterricht an den Interessen der Jugendlichen auszurichten, so muß man die Hörgewohnheiten der Jugendlichen und ihre Art des Musikkonsumierens kennen. Zu dieser Frage liegen eine Reihe von Untersuchungen vor.

Zusätzlich habe ich Anfang 1980 an einem Dortmunder Gymnasium, das sich später auch an der Fragebogenaktion beteiligt hat, die Klassen 9 und 10 der Mittelstufe (insgesamt 97 Schüler) befragt und Ende 1982 eine ähnliche Befragung mit den Schülern eines Grundkurses der Oberstufe des gleichen Gymnasiums durchgeführt (siehe Anlage).

Ziel aller Untersuchungen zu diesem Thema ist es, darzustellen, welchen Stellenwert die Musik - in welcher Form auch immer - im Freizeitverhalten von Jugendlichen hat.

Der Besuch von Konzerten ist dabei ein Freizeitverhalten, das eher selten anzutreffen ist. So gaben beispielsweise Anfang 1980 74 % der befragten Schüler an, in den - sehr konzertträchtigen - Monaten Dezember 1979/Januar 1980 nie in einem Konzert gewesen zu sein, egal, welcher Musikrichtung.

15 % waren in diesem Zeitraum einmal im Konzert, 3,4 % zweimal, 2,6 % dreimal und 0,8 % öfter als dreimal.

Am häufigsten kommen Jugendliche per Tonträger mit Musik in Berührung, und zwar im wesentlichen per Schallplatte, Cassette und Radio. Die Umfrage 1980 ergab folgende Rangfolge:

		Durchschnittswert
1.	Schallplatte	1,95
2.	Cassette	2,23
3.	Radio	2,35
4.	Fernsehen	3,85
5.	Tonband	4,71

(D.h., hätten alle Schüler angegeben, Musik in erster Linie per Schallplatte zu hören und an letzter Stelle per Tonband, wären da die Zahlen 1,0 bzw. 5,0 herausgekommen.)

Hier zeigt sich, daß Schüler etwa gleich häufig Schallplatten, Cassetten oder Radio hören, selten dagegen Fernsehen (Musiksendungen!) und Tonband.

Obwohl schon etliche Untersuchungen über den Musikkonsum Jugendlicher durchgeführt wurden, lassen sich die Aussagen nicht unbedingt verallgemeinern. Zu stark differieren die Prozentzahlen, je nachdem, ob es sich um Stadt- oder Landbevölkerung handelt. So korrelieren die Durchschnittszahlen mit dem Bildungsstand und auch das Geschlecht spielt eine große Rolle. So hat Gottschalch festgestellt, daß Mädchen erstens mehr auf (leichtere) Popmusik und Schlager fixiert sind, und daß zweitens der Anteil von Mädchen, die angeben, täglich mehr als drei und vier Stunden Musik zu hören, erheblich höher ist, als der entsprechende Anteil gleichaltriger Jungen. Gottschalch führt das darauf zurück, daß Mädchen aus Arbeiterfamilien bei der Berufstätigkeit beider Elternteile häufiger im Haushalt mithelfen müssen, und dabei dann öfter Radio hören.[1]

[1] vgl. Gottschalch, Soziales Lernen und politische Bildung, Frankfurt 1969, S. 69 und W. Gottschalch, M. Neumann-Schönewetter und G. Soukup, Sozialisationsforschung, Frankfurt 1971, S. 86 ff.

Pape hat 1974 rund 1.500 Hauptschüler im Alter von 13 bis 15 Jahren u.a. nach der Dauer ihres täglichen Musikkonsums befragt. Nachstehend das Ergebnis:[1]

Dauer des täglichen Musikhörens: in Stunden	Jungen	%	Mädchen	%	insgesamt	%
0,5	125	10,4	62	5,2	187	15,6
1	138	11,5	109	9,2	247	20,7
2	151	12,7	146	12,2	297	24,9
3	91	7,6	109	9,2	200	16,8
4 und mehr	67	5,6	195	16,3	262	21,9

Pape zitiert dann G. Kleinen, der für 1971 bei einer Umfrage unter Volksschülern zu ähnlichen Ergebnissen gelangte:

Danach hören weniger als 1 Stunde täglich 6 % der Volksschüler Musik, 50 % zwischen einer und drei Stunden, 25 % zwischen drei und fünf Stunden, mehr als 5 Stunden 10 % und 9 % geben an, "den ganzen Tag" Musik zu hören[2].

Bei Pape waren es 20 % aller Schüler, die nicht täglich Musik hören, bei Kleinen 6 %, bei meiner eigenen Befragung der Mittelstufenschüler des Gymnasiums sogar nur 1 %.

Ich hatte bei meiner Umfrage unterschieden zwischen Musikkonsum "in der Woche" und "am Wochenende":

---

1) Vgl. Pape, W., Musikkonsum und Musikunterricht, 1974, S. 47.

2) Vgl. Kleinen, G., zitiert nach Pape, Musikkonsum, ebenda, S. 47.

Dauer des täglichen Musikhörens:	in der Woche	am Wochenende
	- in Prozenten -	
bis zu 1 Stunde	6	7
1 - 2 Stunden	34	15
2 - 3 Stunden	38	26
3 - 4 Stunden	12	14
4 - 5 Stunden	9	15
mehr als 5 Stunden	0,8	20

Zum quantitativ unterschiedlichem Musikkonsum bei Jungen und Mädchen zitiere ich nochmals die Ergebnisse der erwähnten Untersuchung von Pape (siehe Seite 248).[1]

Die darin genannten Zahlen belegen eindrucksvoll, welchen (quantitativ hohen) Stellenwert "Musikhören" im Freizeitverhalten Jugendlicher hat. Gegen die Zahlen kann man sicher einwenden, daß die Angaben der befragten Jugendlichen subjektiv seien, da sicher kein Jugendlicher mit der Stoppuhr am Plattenspieler oder Radio sitzt, um seine "Musikkonsumzeit" festzustellen. Die Selbsteinschätzung gibt aber zumindest die Gewichtigkeit an, welche die Jugendlichen dem Musikhören zubilligen.

Wenn ein Großteil der Jugendlichen mehr als 4 Stunden täglich Musik hört, dann muß das zwangsläufig bedeuten, daß nebenbei noch andere Tätigkeiten gemacht werden.

---

1) Vgl. Pape, Musikkonsum, a.a.O., S. 48.

Dauer des täglichen Musikhörens bei 13 - 15jährigen Jungen und Mädchen

Alter	Geschlecht	1/2 Std.	%	1 Std.	%	2 Std.	%	3 Std.	%	4 Std.u.mehr	%
13	Jungen	38	28,7	33	25,0	33	25,0	18	13,7	10	7,5
	Mädchen	26	14,6	40	22,4	48	26,9	24	13,5	40	22,4
14	Jungen	58	21,7	69	25,8	79	29,5	35	13,1	26	9,7
	Mädchen	31	10,3	53	17,5	63	20,9	62	20,5	93	30,8
15	Jungen	28	19,4	27	18,7	33	22,9	32	22,2	24	16,6
	Mädchen	5	4,2	16	13,3	29	24,2	19	15,8	51	42,5

Bei meiner Umfrage gaben die Schüler an, Musik in erster Linie "als Hintergrundmusik" bei anderen Tätigkeiten zu hören (Durchschnittswert der Rangfolge 1,92). An zweiter Stelle lagen gleichauf "intensives zuhören" (2,52) und "(musikhören) bei geselligem Zusammensein mit Freunden, Parties u.ä." (2,52). Dann folgte mit 3,06 "(musikhören) beim Tanzen".

Musik dient also häufig als Hintergrundmusik, u.a. auch bei Schularbeiten. So gaben bei Pape 21,6 % der Schüler an, "immer" während der Schularbeiten Musik zu hören und 64,2 % "manchmal".

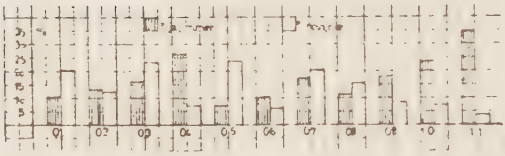
Eine recht umfassende Untersuchung zur Frage nach dem Musikhören bei den Schularbeiten (Hausaufgaben) hat Dörte Hartwich-Wiechell 1974 veröffentlicht:[1]

---

[1]) Vgl. Hartwich-Wiechell, D., Pop-Musik, 1974, S. 344

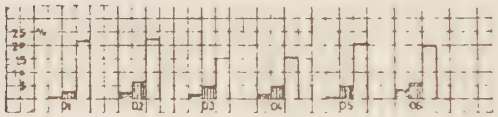
Antworten auf die Frage:
Machst Du Deine Schularbeiten bei Musik?

a) ja, immer/nein, nie

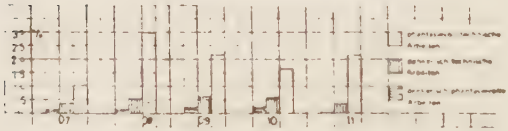


b) Das richtet sich nach der Art der Arbeit

I Berlin



II Hamburg und Hessen



01 = Gesamtschule Kl. 7–13;
02 = Gesamtschule Kl. 7–13;
03 = Realschule,
04 = Berufsschule f. Einzelhandel;
05 = altsprachliches Gymnasium;
06 = neusprachliches Gymnasium;
07 = Gesamtschule 7–10, Hessen;
08 = altsprachliches Gymnasium, Hamburg;
09 = Gesamtschule, 7–10;
10 = Realschule, Hamburg;
11 = Berufsschule f. Einzel Handler, Hamburg

Die Frage nach der Dauer des täglichen Musikkonsums gibt ja nun noch nicht an, um welche Art von Musik es sich dabei handelt. Auch dazu sagen die vorgenannten Befragungen etwas aus.

Es gilt dabei zu berücksichtigen, daß die Ergebnisse, die an einer bestimmten Schule erzielt werden, immer mit sehr spezifischen Gegebenheiten korrelieren: neben der Sozialstruktur und dem Bildungsniveau auch mit dem örtlichen Musikleben oder dem derzeitigen Musikunterricht. Will man also Thesen aufstellen, die nicht nur für die betreffende Schule gelten sollen, muß man viele unterschiedliche Befragungen vergleichen.

Einen derartigen Ansatz verfolgt Dörte Hartwich-Wiechell, indem sie insgesamt 5.300 Schüler befragt hat, und zwar in Berlin (2 Gesamtschulen, Realschule im Arbeiterbezirk, Berufsschule, alt- und neusprachliches Gymnasium), in Hessen (ländliche Gesamtschule) sowie in Hamburg (Gesamt-, Real- und Berufsschule, altsprachliches Gymnasium).

Die Ergebnisse faßt sie in einer Rangfolge jugendlicher Musikinteressen zusammen. Platz 1 belegt dabei "Beat, Pop, Underground" - eine Gattung, die man heute unter dem Sammelbegriff "Rockmusik" zusammenfaßt[1].

Rang I	Beat, Pop, Underground (zwischen 43,5 % aller Befragten in Hessen und 78,1 % an der Berufsschule in Hamburg)
Rang II	Schlager (5,6 % altsprachliches Gymnasium in Hamburg bis 45,0 % Realschule Berlin)
Rang III	Jazz (9,5 % altsprachliches Gymnasium Hamburg bis 1,4 % Gesamtschule Hamburg)
Rang IV	„Klassische Sinfonien" (10,9 % altsprachliches Gymnasium Hamburg bis 0,7 % Gesamtschule Hamburg)

---

[1] Vgl. Hartwich-Wiechell, D., Pop-Musik, a.a.O., S. 302 ff.

Rang V „Folklore" (6,2 % Gesamtschule Berlin bis 1,4 % Realschule Berlin)
Rang VI Marsche (0,8 % Realschule Hamburg bis 9,0 % Gesamtschule Hessen)
Rang VII Operetten (0,7 % altsprachliches Gymnasium Hamburg bis 3,7 % Berufsschule Berlin)

Rang VIII Kammermusik (0,7 % Gesamtschule Hamburg bis 4,4 % altsprachliches Gymnasium Berlin)
Rang IX „Chormusik" (0,2 % altsprachliches Gymnasium Hamburg bis 3,4 % Gesamtschule Hessen)
Rang X Opern (0,0 % Gesamtschule Berlin bis 3,3 % altsprachliches Gymnasium Berlin)

Die Range wurden durch Mittelung der auf einem Skalierungsverfahren basierenden schulinternen Rangfolgen errechnet. Sie bestätigen in den Extrempositionen die von Winfried PAPE in MuBr 4, 1973 veröffentlichten Umfrage-Ergebnisse an Hauptschülern.

Bei meinen eigenen Befragungen konnten die Schüler alle Musikgattungen ankreuzen, die sie gerne hören. Das ergab dann folgende Rangfolge:

1.	Rockmusik	91 %
2.	Discomusik	71 %
3.	Folk/Liedermacher	32 %
4.	Jazz	29 %
5.	Punk/New Wave und	27 %
	Klassische Musik	27 %
7.	Schlager	15 %
8.	Oper/Operette/Musikal	11 %
9.	Volksmusik/Volkslieder	3 %

Diese Zahlen belegen eindeutig:
Rockmusik und Popmusik liegen in der Gunst der Schüler im Alter von 13 - 15 Jahren ganz klar in Führung.

Dabei fällt auf, daß der Abstand zu den anderen Gattungen sehr hoch ist:

Bei Hartwich-Wiechell liegen zwischen Rang I - Beat, Pop, Underground - (zwischen 43,5 % und 78,1 %) und dem Rang III - Jazz - (zwischen 1,4 % und 9,5 %) Welten, und auch bei meiner Umfrage liegen Rockmusik (Rang 1 mit 91 %) und die damals gängige Discomusik (Rang 2 mit 71 %) noch deutlich vor Folk/Liedermacher (Rang 3 mit 32 %) und Jazz (Rang 4 mit 29 %).

Das rege Interesse der Jugendlichen an Rockmusik schlägt sich in Dortmund dann entsprechend im Konzertangebot nieder.

Das relativ große Interesse an Folkmusik und Liedermachern korrespondiert ebenso mit dem Konzertangebot Dortmunds in diesem Bereich. Und hier gibt es für Dortmund offenbar deutliche Abweichungen gegenüber den genannten Befragungsorten bei Hartwich-Wiechell. Bei ihr belegt Folklore mit Prozentzahlen zwischen 1,4 und 6,2 - die also deutlich niedriger als in Dortmund sind - den Rang V.

Die relativ hohen Prozentzahlen für Jazz und Klassische Musik hängen möglicherweise mit der Bildungsinstitution Gymnasium zusammen: auch bei Hartwich-Wiechell erscheinen die höchsten Prozentzahlen bei Jazz (9,5 %) und den Bereichen, die ich unter "Klassischer Musik" zusammengefaßt hatte (bei ihr entsprechend "Klassische Sinfonien" Rang IV, "Kammermusik" auf Rang VIII und "Chormusik" auf Rang IX), überwiegend bei den Gymnasien.

9 SCHULISCHE IMPROVISATION AUF DER BASIS POPMUSIKALISCHEN MATERIALS

Es ist an der Zeit, ein Resümee aus den Erhebungen dieser Arbeit zu ziehen.

Improvisation spielt in den Richtlinien für den Musikunterricht und in den Unterrichtswerken eine nicht unerhebliche Rolle. Das entspricht einem zeitgemäßen Bild vom Musikunterricht, bei dem es um einen aktiven und kreativen Zugang zur Musik geht.

Ebenso offensichtlich ist es aber, daß die Arten von Improvisation, die in der Musikpädagogik überwiegend propagiert und gepflegt werden, nur wenig übereinstimmen mit den Musikarten, die im öffentlichen Kulturleben und in den Hörgewohnheiten der Schüler dominieren, nämlich den unterschiedlichen Spielarten der Pop-Musik.

Dieser Widerspruch wird noch dadurch verschärft, daß es ausgerechnet die Pop-Musik ist, welche die meisten Möglichkeiten zur Improvisation bietet, zumindest im Vergleich zur sog. klassischen Musik oder zur traditionellen Volksmusik - ganz davon abgesehen, daß sich die Schüler mit Formen der Pop-Musik in wesentlich stärkerem Maße identifizieren.

Wie ist dieser Widerspruch einzuschätzen?

Es gibt hier prinzipiell drei Erklärungsmodelle.

- Die erste Möglichkeit ist die, daß die Musikpädagogik vom Wert der Pop-Musik nicht überzeugt ist und deshalb bewußt gegensteuern will und insofern die Improvisationsmöglichkeiten in der Pop-Musik außer acht lassen will.

- Das zweite Modell ist das, daß Improvisation mit popmusikalischem Material und entsprechenden Medien an musikimmanenten Problemen scheitert. Das ist objektiv an vielen Hauptschulen beispielsweise ein Grund, wo die Rahmenbedingungen für Musikunterricht oft sehr schlecht sind.

- Die dritte Einschätzungsmöglichkeit ist die, daß die Musiklehrer subjektiv nicht in der Lage sind, einen entsprechenden Unterricht zu gestalten.

Bedingungsfaktoren, die auf die beiden letztgenannten Möglichkeiten hinweisen, lassen sich unschwer aus den Ergebnissen der Befragungsaktion herauslesen, während die Gründe für ein Gegensteuern gegen den Musikgeschmack der Jugendlichen wohl eher im ideologischen und zugleich pädagogisch engagierten Bereich liegen. Dabei kann man nicht übersehen, daß, auch wenn sich die Musikdidaktik mit Pop-Musik beschäftigt hat, sie diese gelegentlich als "schlechte" oder zumindest "minderwertige" Musik abzuwehren versucht hat: in der Schule sollte das (überlieferte) Gute und Wertvolle behandelt werden.

In diesem Zusammenhang paßt gut ein Vorwort von Richter zu einem Themenheft Pop-Musik von "Musik und Bildung":[1]

---

[1] Vgl. Richter, Ch., Musik und Bildung 7/8, 1981, S. 429

Die vorliegende Ausgabe von Musik und Bildung ist der Rockmusik und ihrer Behandlung im Musikunterricht gewidmet. Mit diesem Themenheft folgen wir jedoch nicht dem offenbaren Trend, immer mehr „die Musik der Schüler" und immer weniger Musik aus früheren Zeiten und aus dem sogenannten „E-Musik-Bereich" zu Unterrichtsgegenständen zu wählen. Der Anlaß zu diesem Themenschwerpunkt war vielmehr gerade die Einsicht, daß die wachsende Vorliebe für den Umgang mit Rockmusik im Musikunterricht auf eine vielseitige und gründliche didaktische Erörterung dieser Musikgattung und auf eine ebenso vielseitige Methodendiskussion angewiesen sei. Nimmt man die Ursachen für die Beliebtheit dieser Musik und nimmt man die Themen und Anliegen dieser Musik selbst ernst, so kann man sie sicher nicht als „Unterhaltungsmusik" auffassen. Es ist dann nötig, dieser Musik, ihren auslösenden Voraussetzungen, ihren Unterschieden und ihren Wirkungen in Detailarbeit auf den Grund zu gehen, bevor sie für Unterrichtszwecke ausgewählt und die Art des didaktisch-methodischen Umgangs mit ihnen erörtert wird.

Auch die Tatsache, daß die Pop- und Rockmusik mittlerweile im Musikunterricht einen nahezu selbstverständlichen Platz gefunden hat, während die Voraussetzungen für solchen Unterricht – nämlich die sachliche, didaktische und praktische Beschäftigung mit dieser Musik an den Ausbildungsstätten – hinter dieser Entwicklung noch immer zurückbleiben, ist ein Anlaß, der Forderung nach gründlicher Bearbeitung dieses Bereichs durch ein Themenheft Nachdruck zu verleihen.

Sicher wäre es zugleich eine Über- und eine Unterschätzung der Rockmusik, für sie eine eigene Didaktik zu postulieren, wie das in manchen Titeln und Thesen üblich ist. Wie für jede andere Musik gilt auch für sie, daß sich das pädagogische Interesse auf ihre musikalischen Erscheinungen und deren vielfältige Voraussetzungen, auf ihren anthropologischen, sozialen und kulturellen Lebenszusammenhang, auf Gestaltungsversuche und auf eigenes Musizieren richten kann. Wie für die Verstehensversuche jeder anderen Musik gilt für sie die Forderung an den Lehrer, den Lebenshorizont dieser Musik mit jenem der Schüler zu konfrontieren, damit Chancen für eine bewußte und begründete Identifikation, für begründete Abweisung, für die selbstbestimmte Auswahl, für einen Zuwachs an Erfahrungen (auch mit sich selbst) usw. eröffnet und erprobt werden können. So wenig man dem Bereich der Rockmusik gerecht wird, wenn man ihr eine eigene Didaktik widmen wollte, so sehr erscheint es möglich, aus ihrer Behandlung im Unterricht vielleicht neue Chancen und Umgangsweisen mit anderer Musik zu entdecken – dies gilt für Schüler wie für Lehrer gleichermaßen.

Später führt er dann aus, daß den Schülern möglicherweise durch eine kritische Behandlung der Rockmusik im Musikunterricht die Augen und Ohren für Beethoven geöffnet werden:

"Möglich, daß eine intensive und aspektreiche Beschäftigung mit Rockmusik die Augen, die Ohren und das Verständnis für Beethoven öffnet, vielleicht für einen anderen Beethoven, als Schüler ihn bisher aus der Schule oder aus dem Konzertleben kennen."[1]

---

[1] Vgl. Richter, Ch., a.a.O., S. 429.

Lugert ist so freundlich, Richter zu unterstellen, daß er mit diesem "anderen Beethoven" jenen Beethoven meint, "der zeitgenössische, revolutionär anmutende Musik gemacht hat. Jener Beethoven, der als Pianist umjubelt war und bei seinen Konzerten fast jeden Flügel schaffte, so daß die Saiten klirrend rissen? Ist es jener Haydn, der die Wirkung seiner Gags u.a. an der Reaktion der Londoner Damenwelt abschätzte und die Menschen einfach gut "unterhalten" wollte..."[1].

Am Vorwurf der Minderwertigkeit ist sicher etwas richtiges, wenn man mit den immanenten musikästhetischen Kategorien argumentiert, die die bürgerliche Musikästhetik zwischen dem 18. und 20. Jahrhundert entwickelt hat, und zwar im Blick auf die Kunstmusik. Es ist aber in einem zeitgemäßen musikpädagogischen Konzept nicht mehr möglich, diese Ästhetik und ihre Wertmaßstäbe absolut zu setzen und daraus ein Musikverständnis und eine Musikdidaktik abzuleiten, in der die Pop-Musik keinen Platz hat.

Vielmehr muß die Musikdidaktik von einem pluralistischen Musikleben ausgehen, in dem Formen der Kunstmusik und Formen der populären Musik Platz haben. Es hat dabei wenig Sinn, die Wertfrage zu stellen, zumal etwa klassische Musik und Rockmusik wegen ihres unterschiedlichen Funktionszusammenhangs überhaupt nicht zu vergleichen sind. Die Schule hat die Aufgabe - Wert hin, Wert her - die Schüler mit allen Musikarten bekannt zu machen, die von gesellschaftlicher Relevanz sind. Und zusätzlich kann sie sich nicht die Chance entgehen lassen, bestimmte Musikarten intensiv zu behandeln, wenn diese starkes Interesse von Seiten der Schüler garantieren, oder anders ausgedrückt:

---

[1] Vgl. Lugert, W.-D., Der "andere" Beethoven, in: Populäre Musik im Unterricht, 2, 1981, S. 5.

schulischer Musikunterricht kann zwar Musikarten bekannt machen und zusätzlich fördern, die in unserer kommerziellen Musikkultur an den Rand gedrückt werden. Aber er kann niemals die Arten ignorieren, die nun einmal im Vordergrund stehen, ohne als Schulfach unglaubwürdig zu werden - andere Schulfächer wie Deutsch oder Kunst könnten sich derartiges ja ebenfalls nicht erlauben.

Wenn man also aus den vorgenannten Gründen im Musikunterricht auf die Pop-Musik eingeht, so ist hier der Zugang über die Improvisation besonders wichtig. Zum einen, weil das improvisatorische Element wesentlicher Bestandteil vieler Formen populärer Musik ist, und zum anderen, weil die Improvisation bei den Schülern Musizierfreude weckt, wenn sie relativ voraussetzungslos im Klassenverband - der "Klassenband" - mitmusizieren und kreativ tätig werden können.

Die Stegreifimprovisation über harmonischen, melodischen oder rhythmischen Modellen ist im übrigen eine Zugangsweise zum aktiven Musizieren, die in allen bekannten Kulturen bis in die Gegenwart gepflegt worden ist und die man deshalb als die verbreitetste Zugangsweise zum aktiven Musizieren überhaupt bezeichnen kann. Die Reproduktion nach Noten, in der Kunstmusik, wie auch in der vereinsmäßig betriebenen Volksmusik, ist da universal-geschichtlich gesehen eher die Ausnahme, auch wenn sie das wesentliche Merkmal unserer neuzeitlichen, abendländischen Kultur ist.

Global ist die Durchsetzung solcher theoretischen Ziele momentan leider Utopie und wird sich so schnell auch nicht verwirklichen lassen, zumal, wenn weiterhin der Rotstift die Bildungspolitik stärker beeinflußt als didaktische Notwendigkeiten. Denn die wichtigsten Voraussetzungen für einen derartig gestalteten Musikunterricht fehlen:

Nur 14,3 % und 58,5 % der Hauptschulen bzw. Realschulen haben überhaupt speziell eingerichtete Musikräume (gegenüber 100 % bei Gymnasien bzw. Gesamtschule), die für die Produktion von jugendspezifischer Musik notwendigen Medien (Schlagzeug, (Elektro-)Gitarren, (Elektro-) Baß, Verstärker-Anlagen) sind nur ganz selten vorhanden (siehe Seite 210 ff)[1]. Daß es bei der medialen Ausstattung ein unverantwortliches Gefälle von Gesamtschule zu Hauptschule gibt, habe ich bereits aufgezeigt. Kurz: die äußeren Bedingungen sind - ich betone nochmals: mit Ausnahme an der Gesamtschule und an einigen Gymnasien - so schlecht, daß die praktische Umsetzung der didaktischen Ziele für den Musikunterricht, was die jugendspezifische Musik angeht, schon hier im wesentlichen scheitert.

Und dabei müßte an dieser Stelle dann der Kreativität der Schüler Rechnung getragen und stärker improvisatorisch gearbeitet werden. Denn meines Erachtens ist zwar auch schon das bloße Reproduzieren von Musik für die Schüler ein Erlebnis, das sie in unterschiedlich starker Weise zu schöpferischem Tätigwerden animiert. Doch wäre es zur Förderung der Kreativität noch ergiebiger, wenn als nächster Schritt folgen würde, aus nachgespielten Liedern etwas "eigenes" zu machen, also umzufor-

---

1) Ed Lee beschreibt in "Pop and the teacher: some uses and problems", in: Graham Vulliamy and Ed Lee (Hrsg.), Pop Music in School, New Edition, Cambridge 1976, welche medialen Voraussetzungen für musizieren mit popmusikalischem Material notwendig sind: (S. 166)
The first problem here is one of resources and space. Some of the teacher's needs are:
(i) Record players or tape decks. The noise problem can largely be resolved through the use of headphones.
(ii) Practice rooms for acoustic instruments
(iii) Practice facilities for amplified instruments, involving
good sound-proofing,
small amplifiers with headphones

men, zu bearbeiten, umzuarrangieren, Improvisationsteile einzubauen u.ä. Daß dazu - bei geeigneter Ausstattung, etwa Mischpult mit Hallgerät - auch die einfachsten Orff-Instrumente wirkungsvoll benutzt werden können, habe ich mit Schülern und Studenten im Lehrbetrieb der Universität vielfach erprobt.

Da in den Schulen die notwendigen technischen Mittler überwiegend fehlen, wird manches, was von der Idee her eigentlich sehr gut werden könnte, dann doch eher "nur" befriedigend - und auf die Dauer wird dem Musiklehrer die Organisation derartigen Musikunterrichts im Verhältnis zum angestrebten Ergebnis zu aufwendig.

Womit wir bei der nächsten Schwierigkeit wären, den Musiklehrern. Viele der musikunterrichtenden Lehrer haben keine fachspezifische Ausbildung und sind überfordert. Wenn dann noch die erwähnten Schwierigkeiten mit Medien und Räumen sowie nur geringe Stundenzahl hinzukommen, wird der Musikunterricht gelegentlich zur Pflichtübung, in der für kreatives Spielen kein Raum bleibt.

Aber auch den ausgebildeten Musiklehrern mangelt es nicht selten an einem entsprechenden Verständnis. In der Schulmusik wird Improvisation häufig mit "Kompositionstechniken der Avantgarde" gleichgesetzt - was sich in den Richtlinien und Unterrichtswerken deutlich zeigt. Zwar bin ich nicht gegen derartiges Musizieren, nur sollte man die gesellschaftliche Relevanz nicht übersehen: avantgardistische Musik wurde im Jahr der Befragung in Dortmund überhaupt nicht dargeboten, der ihr nahestehende Free-Jazz nur in verschwindend geringem Ausmaß.

Daß derartige freie Improvisation auch wesentlich Funktionen des sozialen Lernens erfüllt, wird dabei nicht übersehen oder unterbewertet. Aber wenn es beim

Erlernen der Kulturtechnik um Improvisation geht, dann ist für Jugendliche und Schüler nicht die avantgardistische Neue Musik oder der Free-Jazz relevant, sondern die Spielarten der Rockmusik. Und in diesem Bereich sind die meisten Musiklehrer nicht sehr bewandert.

Leicht könnte jetzt der Eindruck entstanden sein, daß es unter diesen Umständen relativ zwecklos ist, einen Musikunterricht anzustreben, wie er oben beschrieben wurde: die Schwierigkeiten scheinen übergroß. Und es steht zu befürchten, daß die Schwierigkeiten sich in den nächsten Jahren - bei leeren Staatskassen - eher noch vergrößern werden.

Jedoch darf die Musikpädagogik vor der momentanen Situation nicht kapitulieren, sondern muß trotz alledem den Blick in die Zukunft richten, in der eine Verbesserung des Musikunterrichts wieder möglich scheint. Allerdings darf sie auch nicht die Augen vor der momentanen Situation verschließen und Idealziele formulieren, die unerreichbar sind, wie das an manchen Stellen bei den Richtlinien für den Musikunterricht der Fall ist.

Ein wesentlicher Ansatzpunkt zur Verbesserung der schulischen Situation scheint mir die Lehrerausbildung zu sein - vielleicht im Moment der einzige.

Wenn dem jetzigen Lehrerstudenten die oben aufgeführte Problematik klar wird,und die Ausbildung ihn befähigt, einen entsprechend schülerorientierten Musikunterricht zu gestalten, der sich an der kulturellen Gegenwart orientiert, so wird der Musikunterricht seine Ziele auch erfüllen können. Und wenn es die Schüler dann erst einmal gelernt haben, sich musikalisch und kreativ zu artikulieren, wenn sie ihre eigene Musik erfinden, spielen und gestalten, so wird sich dieses wiederum mit Sicherheit auf den kulturellen Alltag allgemein

auswirken. Denn der weitaus größte Teil junger Musiker ist in Bereichen aktiv tätig, die eher zur sogenannten E-Musik gerechnet werden: der Kirchenmusik (Posaunenchöre, Blockflötenkreise, Jugendchöre, Kirchenchöre, Kirchenbands) oder der volkstümlichen Musik (Akkordeon- oder Zupforchester, Blaskapellen).

Wer in der Lage ist, in der Schule zur Rockmusik zu improvisieren, der wird auch in der Lage sein, in seinem Kirchenchor beim Spiritual zu improvisieren oder in einem Blockflötenensemble Barockmusik zu verzieren oder zu den vorgegebenen Harmonien eigene Melodien zu erfinden.

10 KONSEQUENZEN

Zuerst muß sich das Bewußtsein und die Praxis der Musikdidaktiker den veränderten Gegebenheiten anpassen: wenn man eine Musizierpraxis in der Schule will, die den Schülern Identifikationsmöglichkeiten mit ihrer Musikkultur bietet, muß man eine musikdidaktische Konzeption fordern, die diese Musik gleichberechtigt und vorurteilslos zu den Musikunterrichtseinheiten rechnet. Das ist bisher lediglich bei einzelnen Musikdidaktikern geschehen, konsequent bei Lugert/Schütz, ansatzweise bei Geck in seinen Schulbüchern.

Es ist eine Konsequenz aus dieser Arbeit, daß ich an die Musikdidaktik insgesamt eine entsprechende Forderung stelle.

Zweitens müßte sich allgemein in der Lehrerausbildung an den Hochschulen einiges ändern. So müssen die populären Formen improvisierter Musik in die Lehrpläne der Hochschulen gleichrangig integriert werden und drittens muß großer Wert auf praktisches Musizieren gelegt werden.

Zukünftige Musiklehrer, die mit einem veränderten allgemeinen Verständnis der Musikdidaktik "aufwachsen" und an ihrer Hochschule entsprechend ausgebildet werden, würden sicher auch die objektiven Gegebenheiten an den Schulen verändern. Nicht überall sind die objektiven Verhältnisse so schlecht, wie an den Dortmunder Hauptschulen, aber selbst da könnten engagierte Musiklehrer diese Verhältnisse im obigen Sinne verändern. Natürlich muß man hier zuerst vom Kultusminister eine bessere Ausstattung fordern, kann aber gleichzeitig eigene, originelle Wege beschreiben, um finanzielle Mittel für Instrumentenanschaffungen zu erhalten. Im Zweifelsfall ist es für den Musiklehrer immer noch besser,

lieber selber ein (gebrauchtes) Schlagzeug zu kaufen, als sonst für immer auf ein solches in der Schule zu verzichten (zumal Instrumente, die ausschließlich in der Schule benutzt werden, von der Steuer absetzbar sind).

Schließlich aber ist auch die Kultusbürokratie (Kultusminister, Regierungspräsident, Schulkollegium) angesprochen, daß mehr Mittel für Lehrerfortbildung zur Verfügung gestellt werden. Wie die Befragung der Dortmunder Lehrer gezeigt hat, ist ein großer Teil an Lehrerfortbildung zu Improvisation interessiert.

Zwar ist mir klar, daß sich allein durch eine solche Arbeit in der Praxis noch nicht viel ändert. Es scheint mir jedoch wichtig, auf die Zusammenhänge einmal mehr aufmerksam zu machen.

Den Abschluß dieser Arbeit soll ein Ausblick auf einige Modelle bilden, in denen Improvisation, praktisches Musizieren und populäre Musik verbunden werden.

11 AUSBLICK

Während ich an dieser Arbeit schrieb, hat sich die Situation bereits wieder geändert. Alle Daten, die mit der Umfrage zusammenhängen, werden sich heute schon mehr oder weniger geändert haben, neuere Unterrichtswerke sich vielleicht in stärkerem Maße an den Schulen durchgesetzt haben.

Auch in der didaktischen Literatur hat es Veränderungen im Sinne der Schlußfolgerungen meiner Arbeit gegeben. Als ich mit dieser Arbeit begann, war es eigentlich nur "Banjo", das in dieser Richtung ansatzweise vorging. Später kam dann noch "Musik hören, machen, verstehen", Arbeitsbuch 5/6 von Lugert hinzu, das aber in den Dortmunder Schulen z.Z. der Umfrage ohne Bedeutung war. Mittlerweile gibt es eine Reihe von guten Unterrichtseinheiten zum Thema sowie einige Veröffentlichungen, die zwar nicht als Unterrichtswerke bezeichnet werden können, die dem interessierten Lehrer aber eine gute Hilfe beim improvisatorischen Musizieren mit popmusikalischem Material sein können.

Erst die Zukunft kann zeigen, ob es sich hier um eine momentane Erscheinung handelt, oder um einen grundsätzlichen Wandel im musikdidaktischen Verständnis.

Auf diese Ansätze will ich deshalb im nachfolgenden noch hinweisen.

11.1 Neuere musikdidaktische Ansätze

Die meisten wissenschaftlichen Veröffentlichungen zum Thema Rockmusik befassen sich mit der Entwicklungsgeschichte, den soziokulturellen Gegebenheiten oder sind Untersuchungen oder Befragungen zu bestimmten Fragestellungen. Dabei gibt es gelegentlich zaghafte Versuche,

didaktische Fragestellungen mit einzubeziehen, etwa bei Tibor Kneif in "Einführung in die Rockmusik", Entwürfe und Unterlagen für Studium und Unterricht, Wilhelmshaven 1979, oder bei Ansgar Jerrentrup, "Entwicklung der Rockmusik von den Anfängen bis zum Beat", Regensburg 1981. Bei Jerrentrup hauptsächlich im umfangreichen Anhang. Beide Autoren beabsichtigen jedoch nicht eine direkte Didaktik der Rockmusik.

Auf diesem Gebiet seit längerem tätig sind Wulf-Dieter Lugert und Volker Schütz mit ihrem "Institut für Didaktik populärer Musik" in Lüneburg.

Nun ist von Volker Schütz eine erste Didaktik der Rockmusik erschienen, praktisch in dem Moment, als meine Arbeit fertig war (Volker Schütz, Rockmusik, Oldenburg 1982). Das Werk hat vier Kapitel, von denen sich das erste Kapitel mit Definitionsfragen auseinandersetzt. Im zweiten Kapitel wird Rockmusik vor dem notwendigen soziokulturellen Hintergrund der Jugendkultur gesehen und im dritten Kapitel geht es um die musikimmanenten Inhalte der Rockmusik. Das vierte Kapitel schließlich heißt "Didaktische Dimensionen der Rockmusik".

Diese erste Didaktik der Rockmusik ist wesentlich geprägt von der Diskussion um die Frage, warum überhaupt Rockmusik im Musikunterricht behandelt werden soll und welche Argumente frühere Musikdidaktiker dafür oder dagegen vorbrachten. Wohl zwangsläufig muß sich Schütz daher mit all den Strömungen und Meinungen in der Musikdidaktik auseinandersetzen, die sich entweder gegen jugendspezifische Musik im Musikunterricht überhaupt aussprechen, oder diese nur deshalb mit einbeziehen, um Schüler zu interessieren und sie später zur eigentlichen wertvollen (Kunst)musik zu führen. Im Abschnitt IV d) "Weiterführende Überlegungen zu einer Didaktik der Rockmusik" (Seite 166 ff.) stellt

Schütz Thesen auf, die sich weitgehend mit den Folgerungen meiner Arbeit decken, ohne daß ich jetzt im einzelnen darauf eingehen kann.

Ich sehe diese erste Didaktik als einen Ansatzpunkt, von dem aus sich zukünftige didaktische Literatur entwickeln kann. So können sich zukünftige Autoren den großen Bereich der "Vergangenheitsbewältigung" mit Hinweis auf Schütz ersparen und sich konkreten didaktischen Schwerpunkten zuwenden.

Ein solcher Schwerpunkt könnte dann sein, das Verhältnis zwischen Rockmusik - selber musizieren - arrangieren - improvisieren zu untersuchen, was im Sinne meiner Arbeit wäre.

Ein derartiger Ansatz findet sich in dem bereits erwähnten "Pop Music in School", New Edition, herausgegeben von Graham Vulliamy und Ed Lee, Cambridge 1980, das (bisher) leider nicht in deutscher Sprache erschienen ist.

Dieses Handbuch enthält in zwei Teilen mehrere Aufsätze unterschiedlicher Autoren zum Thema Popmusik in der Schule:

"Part One
1 Varieties of pop music: a guided tour Dave Rogers 5
2 Definitions of serious music Graham Vulliamy 33
3 Pupil-centred music teaching " " 49
Part Two
A note on conventions of notation in Afro-American music Ed Lee 62
4 The blues: a practical project for the classroom Piers Spencer 74
5 The creative possibilities of pop Piers Spencer 97
6 Running an 'open' music department Malcolm Nicholls 123

7 The presentation of pop music Tony Robins 141
8 Pop and the teacher: some uses and problems Ed Lee 158
Postscript - Pop into the eighties Dave Rogers 175"

Für die Praxis ist dabei besonders der zweite Teil interessant und lehrreich. Die Kapitel 4 und 5 von Piers Spencer zeigen gelungene Beispiele für die Verbindung von Musik afro-amerikanischen Ursprungs (so bezeichnen die Herausgeber die Popmusik) und Improvisation, wie sie von Schülern praktiziert werden kann. Ein Beispiel aus "The creative possibilities of pop" soll das verdeutlichen.

Spencer beschreibt die Situation einer Schulklasse mit 11 - 12jährigen Schülern im Musikunterricht, die mit einfachen Orff-Instrumenten Blues spielen und Chorusse improvisieren.

Neben den Beispielen druckt er noch die Kommentare des Klassenlehrers ab und erläutert diese:[1]

---

1) Vgl. Vulliamy, G. und Lee, E., Pop Music in School, a.a.O., S.101 ff.

Track 1 is a blues, performed on assorted classroom instruments by a group of eleven- to twelve-year-old boys. The 'theme' appears as Example 27 in the previous chapter. The performance was structured by the teacher, who provided the piano accompaniment. Most of the boys had been learning the recorder from scratch for one term, progressing from the notes B–A–G to E–D and then D', giving them one octave of the pentatonic scale:

Example 1

This, as you will know if you are familiar with the Orff and Kodaly methods, is an excellent basis for improvisation. The repertoire of tunes learnt before playing this recording was very similar to that of the blues course described in chapter 4, but the boys had learnt songs and pieces in other idioms as well. The teacher had got them used to improvising right from the start, but the solos recorded here (each about twelve bars) were longer than the boys had attempted before. After the opening theme, during which a boy improvised short fill-ins on xylophone, there are seven solos:

(i) Recorder
(ii) Xylophone
(iii) Guitar
(iv) Recorder
(v) Xylophone
(vi) Recorder
(vii) Xylophone

The distinctive sound of the blues, compared with that of other pentatonic mu-

sics, is created by the 'false relation' between the major thirds of the accompanying chords and notes of the pentatonic minor melodies, e.g.:

chord: E major	third: G sharp
scale: E minor	third: G natural

The notes so affected are known as 'blue notes'.

The nature of the idiom is such that, despite the changing chords in the accompaniment, the inexperienced player is free to improvise without having to worry whether his notes fit, provided he confines himself reasonably strictly to the pentatonic scale. On the other hand, a more experienced musician could try to make sense of the underlying harmonies. The sequence in bars 9–10 of solo (v), for instance, shows a response to the underlying chords.

After they had made this recording, the teacher played it back stopping the tape at the end of each solo, and making brief comments. Below, I give the teacher's comments on solos (i) to (iv), together with transcriptions where relevant. I have added some additional comments of my own, in brackets.

(i) Recorder:

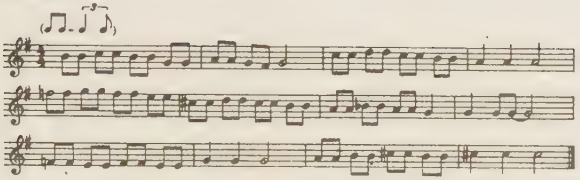
Example 2

'Watch your tonguing carefully, and although I know you want to use one or two notes other than those we've learnt so far, try to stick to the notes we've learnt, as they will make it easier for you to improvise well.' (Although going outside the pentatonic scale is by no means necessarily 'wrong', a little restriction is helpful here.)

(ii) Xylophone: 'Listen to what the others are doing, where their solos end, and where new ones begin. Your solo began too early, and finished after it should have done; the guitar was quite right to start when he did! There are some good ideas – I like your syncopated rhythms, and you play the xylophone with a nice, soft touch.' (This boy does not have a clear perception of the structure of the blues, and a little help and guidance is needed here. One of the difficulties of getting away from notation, which in the long term is an advantage, is that one is forced to think ahead, to be really clear about where the music is going, rather than merely to read-and-play from one bar to the next.)

(iii) Guitar:

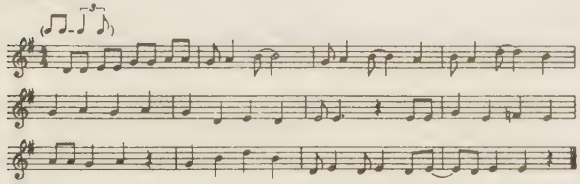
Example 3



'A very interesting solo with some unusual ideas.' (Here is another exploration outside the pentatonic scale, rather more successful than (i). He develops the rhythmic motif of the theme intelligently, especially in the long shapely phrase spiced with chromaticisms in bars 5–8 of his solo. The flattened fifth, B flat in bar 7, has indeed a 'bluesy' sound, although some of these chromaticisms, like those in Thelonius Monk's piano playing, may well be lucky finds rather than premeditated ideas!)

(iv) Recorder:

Example 4



'Some neat, clean playing, with a nice jazzy rhythm to it. I like especially the rhythm you set up using just two notes at the end of your solo.'

The improvisations in Examples 2–4 were the result of a formal classroom situation, with a firm framework provided by the teacher. As I said, the class had proceeded on the lines described in the previous chapter, with the instruments limited to the E minor pentatonic scale. An interesting difference of approach is given in the next example. Here a teacher got his class of twelve-year-old boys to listen to a blues record and, while doing this, to write down the words. Several hearings of the same number were necessary in order to do this, and it ensured that pupils absorbed both the musical idiom and the verse structure. The class was then

Später folgen dann Beispiele, die von älteren Schülern gespielt worden sind und auf höherem Anspruchsniveau stehen.

Die Erstausgabe von "Pop Music in School" erschien bereits 1976. Es ist an der Zeit, daß sich die deutsche Musikdidaktik mit diesem Themenbereich entsprechend befaßt - die Rockmusikdidaktik von Schütz könnte ein Anstoß dazu sein.

11.2 Neuere Unterrichtswerke

Im Bereich der Unterrichtswerke hat sich in der Zwischenzeit nicht viel getan. In den Dortmunder Schulen beginnt sich ein neues Liederbuch durchzusetzen, "Unser Liederbuch" Schalmei, herausgegeben von Peter Fuchs, Willi Gundlach und der Verlagsredaktion Grundschule, Stuttgart 1980. Im Lehrerband finden sich verschiedentlich Hinweise auf freies Gestalten von Szenen, etwa bei dem Lied vom Muschelmann (S. 42 f.).

1982 erschien von Wulf Dieter Lugert "Musik hören machen verstehen" für die Klassen 7/8, das im wesentlichen schon den oben genannten Ansprüchen an ein zeitgemäßes Unterrichtswerk für den heutigen Musikunterricht entspricht. Auch bei diesem Schulbuch soll praktisches Musizieren eine wesentliche Zugangsweise zum Phänomen Musik sein. Es enthält eigene Kapitel zu Schlager, Rockmusik und zur Musik anderer Kulturen.

Leider finden sich keine praktischen Anregungen darin, Popmusikalisches mit Improvisation zu verbinden.

Im Abschnitt Rockmusik, evtl. auch beim Schlager, wäre ein Hinweis auf die vielfältig (u.a. von Lugert und Schütz) herausgegebenen Unterrichtseinheiten zu diesen Themenbereichen angebracht gewesen. Auf die Unterrichts-

einheiten, die in "Musik hören machen verstehen" enthalten sind, verzichte ich in diesem Abschnitt, da ich auf die praktischen Unterrichtseinheiten im vierten Abschnitt näher eingehe.

11.3 Handreichungsliteratur

Als Handreichungsliteratur bezeichnet man Literatur für die Unterrichtspraxis, die aber immer auch einen gewissen theoretischen Hintergrund hat. Hierzu zählen erstens Aufsätze und Unterrichtseinheiten in Zeitschriften wie "Populäre Musik im Unterricht", "Musik und Bildung" oder "Rockpaed", und zweitens Einzelveröffentlichungen zu bestimmten Themenbereichen. Derartige Literatur scheint mir für schülerorientierten Musikunterricht, der populäre Musik und Improvisation verbindet, besonders deshalb wichtig, weil Schulbücher ja keinen Schwerpunkt in diesem Sinne setzen können, sondern das ganze Spektrum der Musik abdecken müssen.

Im nachfolgenden stelle ich verschiedene Veröffentlichungen zu diesem Thema vor. Sie sind überwiegend erst erschienen, während ich an diesem Thema arbeitete. Da sie sich mit meinen Intentionen decken, will ich einige dieser Veröffentlichungen exemplarisch erläutern.

11.3.1 Einzelveröffentlichungen

Viele Musiklehrer wissen nicht so recht, wie man einen Pop-Song arrangiert, welche Instrumente man dazu benötigt oder einsetzen kann, wie man evtl. das (an den Schulen ja überall vorhandene) Orff-Instrumentarium einsetzen kann, wie und wo man Improvisation einbauen kann, wie diese Improvisation z.B. aussehen könnte, welches Tonmaterial zur Verfügung steht u.ä.

Ziel von Veröffentlichungen kann es aber nicht sein, quasi wie bei einem Liederbuch ein Arrangement an das andere zu reihen, so daß beim Musiklehrer nach dem Motto "Bitte Seite 12 aufschlagen und spielen" kein kreativer Prozeß mehr in Gang gesetzt werden muß.

Vielmehr sollten die Publikationen dem Musikpädagogen Strategien liefern, wie er - zusammen mit den Schülern! - ein Arrangement erarbeiten und im Klassenverband ausprobieren kann.

Dazu ist es natürlich notwendig, daß dem Musiklehrer das nötige Handwerkszeug zur Verfügung steht.

Hilfreich in dieser Beziehung ist ein kleiner Sammelband mit 10 praktischen Kapiteln zum Thema "Pop-Musik mit Schülern", herausgegeben von Josef Brock und Jürgen Moser.

Die meisten Jazz-Harmonie- oder Arrangier-Lehren haben den Nachteil, für Laien oder klassisch ausgebildete Musiklehrer zu kompliziert und schwer verständlich zu sein. Brock/Moser vermeiden das, indem sie in den Kapiteln "Schlagzeug und Perkussion - Gitarre - Keyboards - Stimme - Bläser - Übertragungsanlagen - Zur Harmonie der Pop/Rock-Musik - Zur Entstehung eines Arrangements" jeweils eine Art Grundkurs aufzeigen, in welchem dem Lehrer oder auch dem Schüler die nötigen Grundkenntnisse vermittelt werden, die man haben muß, um überhaupt Pop-Musik reproduzieren zu können. Das einfache Beispiel eines Schlagzeuggrundkurses, mit dem Schüler schon alle wichtigen Pop-Musik-Spielarten begleiten könnten, mag das verdeutlichen:[1]

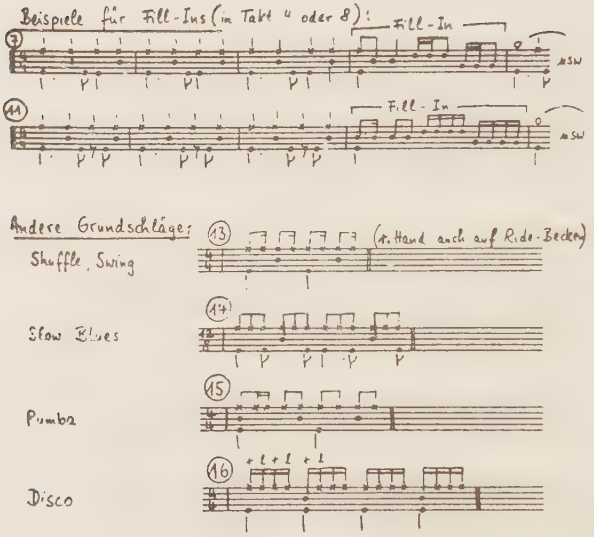
---

[1] Vgl. Brock, J., Moser, J., Pop-Musik mit Schülern, Mainz 1981, S. 12 f.

Schlagzeug-Grundkurs

Die Beispiele (1) – (12) sollen auch mit Achtelnoten in der rechten Hand gespielt werden.

Hinweis:
Auf der zu diesem Buch erschienenen Langspielplatte finden sich die Beispiele (1) – (12) zum Anhören und Mitspielen.



Zur weiteren Vertiefung in das Schlagzeugspiel sollte man sich ein Lehrbuch besorgen. Oft erlebt man, daß Schlagzeuger jahrelang alleine Technik geübt haben, aber nicht in der Lage sind, diese musikalisch umzusetzen. Es ist daher wichtig, von Übungsbeginn an Musik zu hören, zu analysieren und zu spielen, um direkt an der Musik seine Aufgaben und Techniken am Schlagzeug zu erproben. Die Aufstellung geeigneter Literatur am Ende dieses Kapitels soll zur Orientierung dienen. (Siehe auch Schallplatte „Drum Drops".)

Ähnlich wird bei Grundmustern (Patterns) des E-Basses verfahren. Es werden einige typische Grundmodelle für Baßbegleitung verschiedener Rock-Spielarten vorgestellt (S. 22 f.).

Von den Musiklehrern spielen die meisten Klavier. Daher nachfolgend von den Keyboard(Klavier)-Patterns eine kleine Auswahl (obwohl es interessant und lehrreich wäre, alle aufzuzeigen). Den Keyboard-Patterns schließt sich ein ganz einfacher Grundkurs für (Piano)-Solo-Improvisation an, auf pentatonischen Skalen und der Blues-Skala aufbauend. Diese Anregungen lassen sich ohne weiteres auch auf andere Instrumente übertragen (S. 34 ff.).

Keyboard perkussiv
Die Patterns 10–13 haben gemeinsam, daß sich die beiden Hände wie beim Schlagzeugspiel abwechseln. Alle Patterns sollten eher schwergewichtig als locker „gehämmert" werden. Sie eignen sich für akustisches Klavier, E-Piano oder D6.

Kritisch wäre eigentlich hier nur anzumerken, daß die Herausgeber zwar die Rhythmisierung für Jazz und Blues sowie weite Teile der Rockmusik richtig erklären, in den Beispielen jedoch immer punktierte Achtelnoten notieren, während in der populären Musik bei anglo-amerikanischen Ausgaben fast durchweg normale Achtelnoten notiert werden, die aber "swingend" gespielt werden (♫ = ♫).

Sehr praktisch auch die Abschnitte über die Stimme in der Rockmusik (u.a. mit Anweisungen für den Pädagogen, wie Schüler zum Texten und Komponieren von Liedern angeregt werden können und wie man Gesang in eine bestehende Combo integriert (S. 40 ff.) sowie über Bläser (u.a. mit Anweisungen, wie man Bläser abmischen muß, wenn sie elektrisch verstärkt spielen, Beispielen für Bläser-Begleitsätzen und Anregungen zu Improvisationsübungen mit Bläsern) - S. 48 ff.
Dabei wird auf die Jamey Aebersold-Kassetten verwiesen[1]. Diese Unterrichtswerke bestehen aus Noten und dazugehörigen Kassetten, auf denen eine Combo ohne Solisten einen Blackground bildet für den Schüler, der dann mit seinem Instrument oder mit der Stimme dazu improvisieren üben kann. (Ähnlich den bekannten MMO-Platten - Music Minus One - aus dem Bereich der E-Musik). Diese Unterrichtswerke haben sich in der Lehrerausbildung an der Universität Dortmund schon bewährt und sind unverzichtbar für jeden, der sich im Selbststudium improvisatorisch schulen will.

"Pop-Musik mit Schülern" vermittelt dem interessierten Musikpädagogen ein ausreichendes Handwerkszeug (Grundkenntnisse), mit dem er auf der Basis popmusikalischen Materials im Klassenverband improvisieren lassen kann.

Beherrscht man die Grundkenntnisse, um Rockmusik im Musikunterricht zu reproduzieren, sollte dann der Schritt folgen, bekannte Stücke - Hits - im Klassenverband nachzuspielen. Hier könnte dann ebenfalls Improvisation mit eingebaut werden, damit neben dem reinen Reproduzieren noch Platz für eigene Ideen der Schüler bleiben.

---

1) Aebersold, J., A New Approach to Jazz Improvisation, Vol. I - III, New Albany 1971 und 1974.

Ziel eines dergestalten Musikunterrichts wäre es, die Schüler so zu befähigen, daß sie in der Lage sind, die ihnen bekannten und bei ihnen beliebten Rockmusikstücke nachzuspielen (sei es nach Noten, oder nach selbstgefertigten Hörskizzen), sie für den Hausgebrauch zu arrangieren (sei es für das Musizieren im Klassenverband der Schule, oder privat in eigenen, kleinen Combos) und sowohl beim Arrangieren, als auch beim Improvisieren eigene Ideen einzubringen, kreativ tätig zu werden.

Man könnte als Oberziel noch "eigene Stücke komponieren" formulieren - es wird jedoch nur schwer befriedigend zu erreichen sein. Etwas "Eigenes" sind die Stücke schon dann, wenn die Schüler für die bekannten Hits eigene, deutsche Texte schreiben. Das würde ich allerdings noch zu "Arrangement" im weiteren Sinne zählen.

Das Schreiben eigener Songs, das Erfinden von eigenen Melodien, die dann auch noch der Konkurrenz der Hits standhalten sollen, scheint mir dagegen im Musikunterricht der Schule sehr schwierig zu sein. Die unterschiedlichen Musikstilrichtungen haben vermutlich in jeder Klasse Anhänger, so daß man möglicherweise nicht zu einer "Klassenkomposition" gelangen wird, mit der sich alle - oder die Mehrheit - identifizieren können.

Hier scheint mir deshalb die Bildung von "Neigungsgruppen" eher geeignet für selbstschöpferisches Tun im Sinne von Komponieren eigener Musik. Wenn diese kleineren Gruppen dann ihre eigene Musik machen, werden sie diese auch überzeugt und überzeugend präsentieren können - und so glaubwürdiger sein, was für Jugendliche sehr wichtig ist.

Zusammengefaßt würde also daß Ziel für Musikunterricht mit popmusikalischem Material sein, die Schüler zu befähigen, Rock- und Pop-Musik zu reproduzieren, zu arrangieren und zu improvisieren, sodann in der Lage

zu sein, ihre eigene Musik zu schreiben und zu spielen. Im Idealfall also würde es an einer Schule, in der ein derartiger Musikunterricht praktiziert würde, im Bereich der populären Musik viele Rock-, Pop-, Reggae-, New-Wave-, Punk-, Jazz-, Folk- oder sonstige Improvisationsgruppen geben.

Von Christoph Schönherr gibt es eine "Kleine Jazzrock-Werkstatt", erschienen Frankfurt 1982. Die Intention des Verfassers ist es, dem Musiklehrer für praktisches Musizieren ab dem fünften Schuljahr ein Spielheft in die Hand zu geben, welches die unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen berücksichtigt. So hat jedes Stück eine schwere und eine leichte (Blockflöten)-Melodiestimme (da in C notiert, auch für andere Melodieinstrumente spielbar). Als Begleitung sind Baß und Gitarre vorgesehen sowie vielfältige Percussion, jeweils mit Spielanweisungen.

Ein typisches Beispiel für ein Spielheft, in welches sich ohne weiteres Improvisation mit einbeziehen ließe, was leider nicht intendiert ist. Kritisch ist anzumerken, daß Schönherr praktisch nur ein Arrangement an das nächste reiht, ohne den Musikern Anregungen zum eigenen Gestalten zu geben.

Während Schönherr auf sehr einfacher Basis arbeitet, sind die Veröffentlichungen in der Reihe "bosse musik paperback" auf hohem Anspruchsniveau. Sie sind für Anfänger beim popmusikalischen Selbermusizieren nicht so hilfreich, geben aber Fortgeschrittenen wertvolle Informationen.

Schon 1976 ist in dieser Reihe erschienen "Der Schlager", Handbuch für Unterricht und Praxis, herausgegeben von Karl-Jürgen Kemmelmeyer und Rolf Wehmeier. Problemen des Arrangements wird in diesem Handbuch naturgemäß

viel Platz eingeräumt. Geht es dabei überwiegend um Höranalysen, so wird doch im methodischen Vorgehen ein praktisches Nachvollziehen förmlich provoziert. Improvisatorische Elemente sind beim Arrangement immer immanent enthalten. Als Beispiel Seite 134 und 136:

Einheit II. 9 Formaler Aufbau eines Schlagers: Melodiestrukturen und Form, harmonischer Ablauf.

Lehrerinformation: → Kap. 3

Partituren eines Urarrangements werden fast nie gedruckt. Wie schon beschrieben, läßt auch das Urarrangement den Instrumentalisten bei der Aufnahme im Studio noch Raum zur Improvisation[51]. Klavierausgaben erfolgreicher Hits sind als Sammelausgaben in piano / voice-Fassung in den Musikalienhandlungen erhältlich.
Man ist also weitgehend bei der Behandlung eines Titels auf die Höranalyse angewiesen. Eine Hilfe ist das Mitzählen der Takte; der Umfang eines Taktes ist aufgrund des Rhythmusmusters und des Beat leicht erkennbar.

Methodisches Vorgehen:

Ermittlung des Großablaufs:
- Rhythmusvorlauf oder Einleitung
- Refrain (Zeile)
- Vers (Story)
- Schluß

Notation der Melodie:
- a) graphisch durch Linienverläufe
- b) je nach Fähigkeit Festhalten in Noten durch Nachspielen mit Hilfe eines Instrumentes nach einer Tonbandaufnahme

Festhalten des harmonischen Ablaufes:
- a) Tonarten des Refrains und der Verse
- b) Funktionen des Kadenzablaufes.
  Hierbei kann mit Hilfe eines Instruments versucht werden, die Baßtöne (Grundtöne) der Kadenzfunktionen mitzuspielen (z. B. mit einer Gitarre, Baß, Metallophon etc.)

Exkurs:
Häufig entzündet sich bei den Versuchen, Schlager nachzuspielen, das Interesse der Schüler für die musikalische Elementarlehre und Harmonielehre. Wie Erhebungen nachweisen, werden jugendliche Musiziergruppen im Bereich der Pop-Musik durch den schulischen Musikunterricht nicht mit musiktheoretischen Kenntnissen versehen, um das nötige Rüstzeug einfa-

51 siehe die beiden Partituren der beigefugten Beispielschlager (→ Kap. 4.2.7)

cher Harmonie- und Rhythmuslehre für das Mitwirken in der Gruppe mitzubringen. Sie sind auf ein Selbststudium angewiesen[52].
Es bietet sich hier an, Grundlagen der Harmonielehre – Akkordaufbau und -notation, Grundkadenz, Bluesschema etc. – sowie Rhythmusnotation zu erläutern.

Ausführlich beschäftigen sich Karl Hörmann/Manfred Kaiser in "Effekte in der Rock- und Popmusik", Regensburg 1982, mit dem technischen Handwerkszeug, dabei auch in einem Kapitel mit Anregungen zur Arbeit in der Schulpraxis (S. 75 ff.).

Ebenfalls ganz neu auf dem Markt ist von Rolf Wehmeier und Karl-Jürgen Kemmelmeyer "Playbacks Partituren Hintergründe", Regensburg 1982. Auch hier wird u.a. auf Formen des Arrangements, der Interpretation und der Improvisation eingegangen. Im achten Kapitel sind beispielhaft Rockpartituren verschiedener Stilarten mit Spielanweisungen abgedruckt. Die Stücke sind - ohne Gesangsstimme - als Hörbeispielcassette erhältlich,

Text und Melodiestimme finden sich in einem (gesonderten) Arbeitsheft, welches außerdem Raum zu Melodieerfindungen über den betreffenden Akkorden läßt. M.E. eine gute Lösungsmöglichkeit. Als Beispiel die Spielanleitung, 2 Seiten der Partitur einer Rock-Ballade.

8.8.

Stilvorlage:	ROCK BALLAD
Tempo:	2 T. = 6 sec.
Besetzung:	Sologesang (männlicher) Interpret mit Stimmumfang Chor 1/1, 3–4 stimmig mit Stimmenvertauschungen Flügel Synthistrings 2 Sologitarren E- 1 Rhythmusgitarre E- 1 Rhythmusgitarre Acoustic E-Baß Drums Bar chimes, Timbales } Percussion Effekts
Formaler Ablauf:	Intro (4) / Vers A (13) / Refrain (9) / Interlude (3) / Vers B (13) / Refrain (9) mod. (1) / Refrain (9) / Coad (2) →repeat for fade out
Instrumentations-aufbau:	a) Intro: Sologitarren mit freiem Motiv, alle anderen mit Liegeakkorden b) Vers A: 1. Hälfte in der hohen Lage frei, nur einzelne Töne, Piano mit wenig Bewegung markiert den Klangteppich, Sologitarre spielt ‚fill ins' in den Gesangspausen. 2. Hälfte des Verses (ab T. 9 des V.) mit Einstieg des Drumsets Rhythmusgitarren dazu, E-Baß geht in die tiefe Lage und spielt rhythmische Figuren. c) Refrain: Synthistrings spielen hohe Liegetöne als Teppich, Chor tritt hinzu. d) Vers B: Drums und Rhythmusgitarren sind gleich mit dabei, ansonsten wie Vers A. e) Refrain: identisch mit 1. Refrain, nach Modulation Wiederholung 1/2-Ton höher mit Übergang zur f) Coda: Tutti ohne Chor spielt nur die rhythmisch-harmonischen Backgrounds, über denen der Vocalsolist frei improvisiert.
Rhythmische Grundfiguren:	a) Acoustic-Gitarre: wechselt frei b) Drums c) E-Rhythmusgitarre: bricht Akkorde d) E-Baß: Grundfigur die frei variiert wird e) Chor: beginnt mit Textimitation, die in ‚humming' übergeht. (so far!) singt im mehrstimmigen Satz die Zeile, (That the better will reach us) und bringt die Bestätigung der Zeile im unisono, ohne den Solisten.
Mögliche Erweiterungen:	Vor allem Streichersatz

FRANK
CHOIR
SYNTH-STRINGS
PIANO
EL.-SOLO GUITARS
EL.-RHYTH GUITAR
ACOUSTIC GUITAR
E-BASS
PERCUSS.
DRUMS
BAR CHIMES
F
CH.
S-GR.
S-G
RH-G
AC-G
E-B
P
DR.

F.
CH.
S-SR
PNO
S-G
RH-G
AC-G
E-B
P
DR
(Vers 2.)
85

11.3.2 Unterrichtseinheiten

Wulf-Dieter Lugert und Volker Schütz haben in "Populäre Musik im Unterricht" regelmäßig und Schütz in "Musik und Bildung" gelegentlich Unterrichtseinheiten im oben angeführten Sinne veröffentlicht, von denen ich drei hier näher vorstelle.

Lugert/Schütz geben in ihren Einführungen/Einleitungen immer recht gute und ausführliche Erläuterungen zum Interpreten, zum soziokulturellen Hintergrund und zu Komponist/Textschreiber, z.B. bei "Don't be cruel" von Elvis Presley drei Seiten[1].

Positiv fällt bei den Autoren auf, daß sie als praktizierende Rockmusiker die Materie beherrschen und als praktizierende Musiklehrer ebenso wissen, wie sie Musikpädagogen mit überwiegend klassischer Ausbildung Schwierigkeiten und Eigenarten der heute populären Musik beschreiben müssen, damit diese Schwierigkeiten auch von den nicht so versierten Fachlehrern zu bewältigen sind. Außerdem geben sie Anregungen, das (normalerweise nicht üppig vorhandene) "klassische" Schulinstrumentarium - Klavier und Orff-Instrumente - einzusetzen, etwa bei "Oye como va" oder wie bei nachstehendem Beispiel aus "Woman in Love":

---

1) Vgl. Lugert, W.-D., Schütz, V., Populäre Musik im Unterricht, Lüneburg 1/81, S. 11.

" Harmonisch gehört WOMAN IN LOVE zu den wenigen Pop-Stücken, die ihre Grundlage in Moll haben. Es bleibt hier nicht bei drei Grunddreiklängen, vielmehr schwankt das Stück zwischen Moll und der paralellen Durtonart. Außerdem bewegt sich die Melodie nicht wie gewohnt in den Dreiklangstönen, sondern beinhaltet einigemale die Septime auf der IV. Stufe oder (wie in T. 2) gar Sexte und Quarte der IV. Stufe.

Rhythmisch ist interessant, daß fast durchgängig in der Melodie Taktzeit 1 auf 4 und vorgezogen wird. Typische Synkopierungen aus dem Jazz werden verwendet: Vers Takt 6, Refrain Takt 8. Ungewöhnlich ist auch der eingeschobene 2/4 Takt im Refrain (Takt 5).
Das Schlagzeug schlägt gegen diese Melodie gerade Achtel auf dem geschlossenen Hi-Hat.

Unterrichtliche Verwendbarkeit

1. Eine Textanalyse ist aufgrund der angesprochenen Liebesproblematik erst ab Klasse 9 möglich.
2. Eine harmonische Analyse dürfte höchstens für einen Leistungskurs in der Sek II in Betracht kommen.
3. In der Sek. I ab Klasse 7 kann an dem Stück der Sound sowie die Rhythmik thematisiert werden.
   a) Spezifisches Soundmerkmal
      Keine Transparenz der Instrumentalstimmen, beabsichtigt ist die Begelitung als ein ineinanderverschmelzender Klangkörper, dem die Stimme gegenübergestellt wird.
   b) spezifische rhythmische Merkmale
      Snkopierung der Gesangsstimme
      Einzelne Takte können als rhythmische Übungen verwendet werden (z.B. Vers T.1, T. 6/7, Refrain T. 8/(9)). Über diese Rhythmen kann melodisch auf einfacherer harmonischer Grundlage improvisiert werden. Es ist aber auch möglich, das Stück mit Stabspielen zu erarbeiten. Für die ersten vier Takte des Refrains sollte dann die Melodie der Solostimme genommen werden, da die Melodie des Background-Chors im ersten Takt ein Dis enthält und chromatische Stabspiele voraussetzt. Ansonsten muß nur das F gegen ein Fis vertauscht werden. Baßxylophon bzw. E-B aß spielen nur den Grundton (im Original meist punktiert: ♩.♪ ♩.♪). Die Gitarre spielt die grundlegenden Harmonien als gezupfte oder geschlagene Achtel."[1]

[1] Lugert, W.-D., Schütz, V., a.a.O., 0/81, S. 12 f.

Die Unterrichtseinheit über den Rock'n'Roll-Klassiker "Tutti Frutti" beginnt mit einigen guten Hintergrundinformationen zum Interpreten Little Richard und seiner Stellung als schwarzer Rock'n'Roll-Musiker zu Beginn der Rock'n-Roll-Ära. Wiederum sind die folgenden Erläuterungen für Musiklehrer wichtig und hilfreich. Anhand dieses Stückes läßt sich die Entwicklungslinie "Blues-Rhythm and Blues - Rock'n'Roll - Rockmusik" - und damit die Bedeutung der Improvisation für die Rockmusik - gut erklären. In diesem Sinne fehlt noch ein Hinweis darauf, sich "Tutti Frutti" in verschiedenen Versionen anzuhören und die Improvisationsstile zu vergleichen:[1]

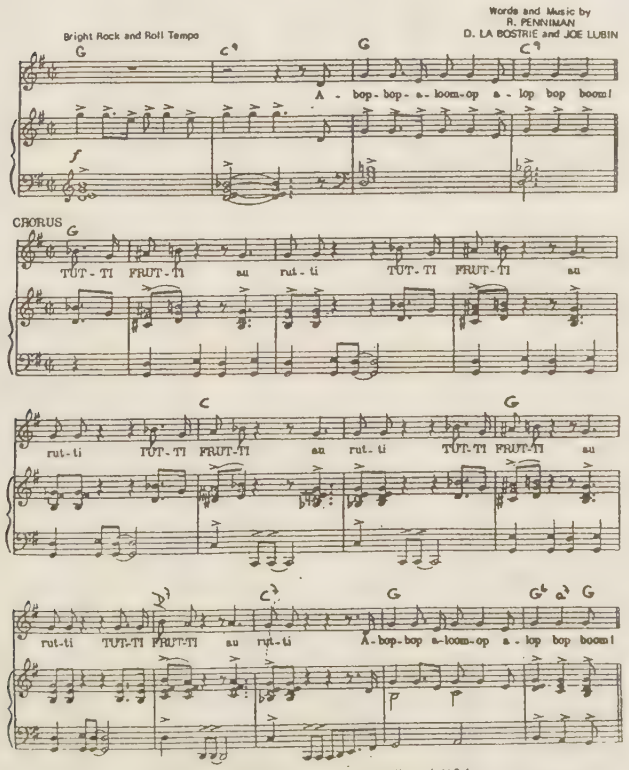
"Harmonisch baut TUTTI FRUTTI auf dem einfachsten Bluesschema (I,IV,I,V,IV,I) auf, die Grundform des Chorus gibt diese 12-taktige Form unverändert wieder. Beim Einsatz des Chorus nach dem Vers werden die ersten beiden Takte durch die Subdominante (IV) ersetzt. Der Vers besteht aus den ersten acht Takten dieser Form und leitet mit vier Takten Tonika (nicht wie in den folgenden Noten mit 2 T. I und 2 Takten IV) zum Chorus über.
Die Melodie beschränkt sich (mit einer Abweichung) auf den Umfang einer Sexte, zehn Takte des Chorus kommen mit einer Terz aus. Charakteristisch für den Chorus ist die um einen Halbton erniedrigte Terz der Tonika (Blue Note), die auf der Subdominante als kleine Septime erhalten bleibt. Im Vers (und am Schluß des Refrains) wird die Sexte der Tonika charakteristisch für die Melodiebildung.
Rhythmisch interessant ist beim Refrain der auf drei-und vorgezogene vierte Schlag (jeweils bei "au").
Im Refrain ist deutlich die Übernahme des Call and Response-Gesanges der schwarzen Kirchenmusik zu erkennen, wie wir es auch bei anderen Stücken der frühen Rockmusik finden (z.B. Ray Charles, What'd I say).
Die Originaltonart ist F-Dur.

---

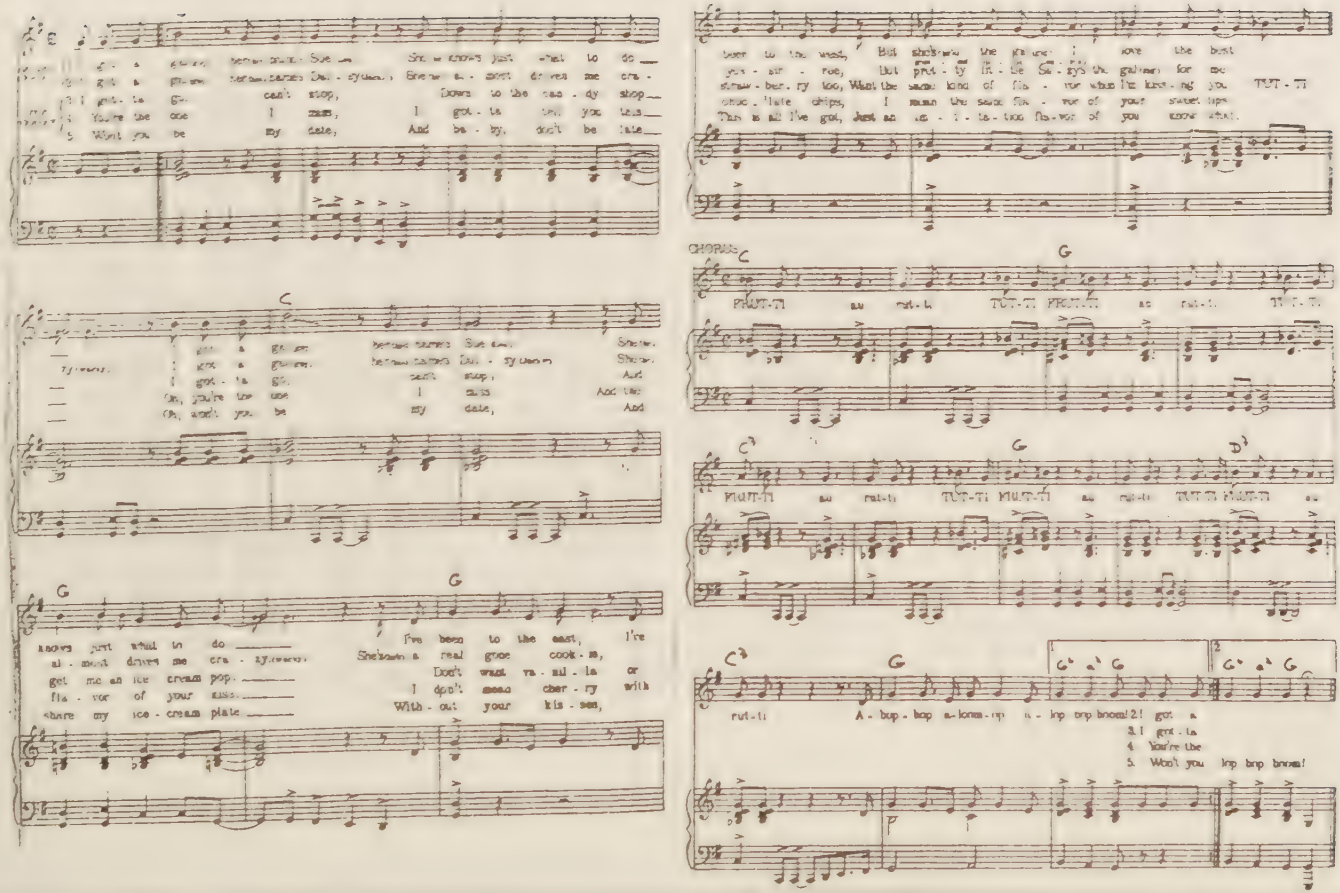
[1] Lugert, W.-D., Schütz, V., a.a.O., 0/81, S. 16 ff.

Im Unterricht kann TUTTI FRUTTI als frühes Dokument der Rockgeschichte behandelt werden. Hintergrundwissen über die 5oer-Jahre kann verschiedenen-Büchern entnommen werden (vgl. Buchbesprechung).
In etwas ermäßigtem Tempo läßt sich das Stück auf Schulinstrumenten nachspielen, wobei auf die Rhythmisierung besonderer Wertgelegt werden sollte.
Harmonisch läßt sich den Schülern an diesem Stück (evt. in Verbindung mit anderen, z.B. Elvis, King Creole, Hound Dog) das einfache Bluesschema veranschaulichen. Improvisationen auf der Grundlage dieses Schemas können folgen (Dreiklangstöne plus Blue Notes).

Tutti Frutti



© Copyright 1955 by Venice Music Inc., Hollywood, U.S.A.
Burlington Music Company Ltd., Albert Road, Burlington Road, New Malden, Surrey for the British Isles and Commonwealth (excluding Australasia and Canada) and Continent of Europe.


CHORUS
TUT-TI
A - bop - bop a-lom-op
1. I got a
3. I got a
4. You're the
5. Won't you bop bop bop!

Volker Schütz hat in der Zeitschrift "Musik und Bildung" mehrere Musiziervorschläge für das Musizieren im Klassenverband gemacht. In der vierten Einheit (Spiritual und Latin-Rock) werden viele Rhythmusgeräte mit einbezogen, d.h. also, viele Schüler können sich gleichzeitig betätigen.

Sehr gut finde ich das Beispiel für ein Arrangement des Spirituals "I'm gonna sing when the Spirit says: Sing" mit seinem Rhythmusarrangement und den Vorschlägen zur Improvisation (mit Background-Chor:[1]

---

1) Vgl. Schütz, V., Zur Methodik rockmusikalischen Musizierens im Klassenverband, 4. Einheit b) Oye como va (Santana), in: Musik und Bildung, Mainz 9/1981, S. 556.

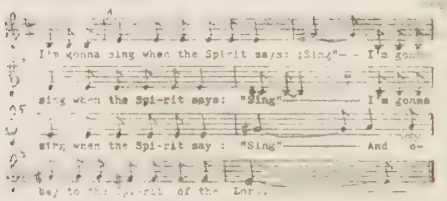
4. Einheit

Spiritual und Latin-Rock

Ehe man größere formale Abläufe realisiert oder Rockstücke reproduziert, sollte man mit einfachen Spirituals arbeite. Diese stehen stilistisch in enger Verwandtschaft zum Rhythm and Blues, Soul und anderen rockverwandten Formen. Alles bisher Erlernte findet dabei gute Anwendungsmöglichkeiten: der Einsatz von Perkussionsinstrumenten, die Erfindung von Riffs, die improvisatorische Umspielung oder Veränderung der Melodie. Das hier modellhaft ausgeführte Spiritual ist mit einer ostinaten Baßfigur begleitbar und stellt so einen musikalisch reizvollen Gegensatz dar zu den üblichen standardisierten Begleitformeln mit Hilfe europäischer Kadenzharmonik.

Die vorgeschlagenen Begleitformen sind stilistisch nicht einheitlich (Latinelemente in der Perkussionsschicht, Blueselemente in der Melodie und Improvisation, Rockelemente im Baß), doch wurde darauf Wert gelegt, daß ihr Charakter eher „rockig" bleibt (vor allem durch die durchweg benutzte binäre Phrasierung) und keine jazzartigen Elemente (z.B. „walking bass") eingesetzt wurden. Auf das Schlagzeug wurde bei der Realisation der Spirituals noch bewußt verzichtet. Die Zahl der eingesetzten Instrumente sollte sich im Verlauf der Unterrichtseinheit allmählich vergrößern. Zudem erscheint mir das Schlagzeug als Begleitinstrument nicht unbedingt erforderlich bzw. angemessen.

a) I'm gonna sing



b) I'm gonna shout
c) I'm gonna preach
d) I'm gonna pray
e) I'm gonna sing

Arrangementvorschlag (das folgende Notenbild hat keine Partiturfunktion, vielmehr verweist die Reihenfolge der Instrumente auf einen möglichen Ablauf der Erarbeitung)

Neu an dem Arrangement dieses Spirituals ist das Hinzutreten einer harmonisch-ostinaten Begleitung. Der ständige Wechsel der Töne „gis" (im E-Dur-Akkord) und „g" (im A^7) verleiht dem Gesamtklang einen bluesartigen Charakter.

Einfachste Griffweise auf der Gitarre:

jeweils nur 4 Saiten anschlagen

Improvisationsmöglichkeiten ergeben sich in den Takten 1 - 6. Der Chor singt als Stimulus und zur Orientierung dreimal „I'm gonna sing" und die Schlußzeile „And obey to the Spirit of the Lord". Als Tonmaterial kann die bisher benutzte Skala beibehalten werden (d e g a-h usw.). Erklingt das „g" über dem E-Dur-Dreiklang, so wird es zur Bluesterz oder zur übermäßigen None („fistelklingendes „g")

Bei den Unterrichtswerken für die Hauptschule nannte ein Lehrer "ADM-Material". Der ADM (Arbeitskreis demokratischer Musiklehrer) erarbeitet für Mitglieder und Interessenten Unterrichtseinheiten für den Musikunterricht, bisher erschienen solche für Shanties, Cowboy-Songs, Bänkellieder und Rock'n'Roll, die UE für Blues soll in Kürze erscheinen.

Bei der Unterrichtseinheit zum Thema Rock'n'Roll - Prinzip Hoffnung in der Rockmusik -, herausgegeben von Andreas Benkhofer und Martin Geck, soll in 10 Stunden der Rock'n'Roll theoretisch und praktisch, mit Bezügen zur Entwicklungsgeschichte und zur Gegenwart erarbeitet werden.

Für jedes Kapitel ist eine Stunde vorgesehen (bis auf das Kapitel 6, das zweistündig angesetzt ist): Der "Rock'n'Roller" von Udo Lindenberg - Udo Lindenberg zum Tod von Bill Haley - Rock and Roll / Musikmachen - Ein Schlager von Sinatra und ein Rock'n'Roll von Haley im Vergleich - Zu den Anfängen des Rock'n'Roll in England / Skiffle / Musikmachen - Jugendzentrums Rock'n' Roll / Erarbeitung eines eigenen Textes und anschließende Vertonung - Rock'n'Roll bei den Beatles - R'n'R bei den Rolling Stones - R'n'Roll im Punk.

Die Anregung zum Musikmachen in der 3. Stunde stammt aus "Banjo" 7 - 10, mit den dort nachzulesenden Anregungen für Improvisation (siehe S. 110). Improvisatorisch musiziert werden soll auch in der 4. Stunde / Skiffle: jeder soll auf seinem Instrument ein Solo spielen (S. 14). Gut ist auch die Anregung, ein Kazoo oder einen Kamm mit Butterbrotpapier als Blasinstrument einzusetzen (S. 15). Die Herausgeber schlagen vor (in Anlehnung an "Banjo"), die Gitarren nach Akkorden zu stimmen, so daß die Schüler etwa beim Blues immer nur im 5. und 7. Bund Barree - also über alle Saiten gleich-

zeitig - zu greifen brauchen, um die notwendigen Akkorde zu erhalten bzw. mittels Kapodaster und drei Spielern. Für den Anfang ist das sicher einfacher, ein interessierter Schüler wird jedoch bald auch die "richtigen" Gitarrengriffe lernen (wollen). Dafür sind dann auf Seite 15 auch noch einige gängige Gitarrengriffe abgedruckt.

Dieser recht umfangreiche Ausblick zeigt, daß sich auf diesem Gebiet einiges tut. Es ist allerdings im Moment noch nicht abzusehen, wie die Entwicklung weitergeht. Die Anzeichen sprechen jedoch für eine positive Entwicklung, besonders, wenn man die reichhaltige Handreichungsliteratur und die vielfältigen Unterrichtseinheiten zum Thema ansieht.

- . - . -

Für die tatkräftige Unterstützung, für Hinweise und Korrekturen danke ich dem Betreuer dieser Arbeit, Herrn Professor Dr. Martin Geck.

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

Abel-Struth, S.: Musikalische Sozialisation, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Individuum, Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis, Mainz1974

Aebersold, J.
- A New Approach to Jazz Improvisation, Volume I, New Albany 1971
- Volume III, New Albany 1974

Altmann, P., Schafers, R.M.: Minimusic, in: Franz Blash (Hrsg.), Experimente im Musikunterricht, Wien 1974

Auerbach, L.: Bedeutung und Möglichkeiten der Hörerziehung in der Elementarstufe, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Individuum, Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis, Mainz 1974

Becker, I., Jung, H.: Musik macht Spaß, Fulda, 1978

Bedford, D.
- zwei klangstücke, London 1967
- ein spannendes neues spiel, Wien 1971

Bergese, H., Scholbe, A.: Schulwesen für Spiel - Musik - Tanz, Band I, Singen und Spielen, Wolfenbüttel 1951

Binkowski, B.:
- Musik und Individuum, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Individuum, Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis, Mainz 1974

Binkowski, B., Brändle, W. u. Hug, M.: - Musik um uns 5./6. Schuljahr Stuttgart 1950/1978, 31. Aufl.

- Musik um uns 7. - 10. Schuljahr, Stuttgart 1950/1975, 13. Aufl.

Binkowski, B., Hug, M., Koch, P.: Musik um uns 11. - 13. Schuljahr, Stuttgart, 1973

Blasl, F. (Hrsg.): Experimente im Musikunterricht, Wien 1974

Böttner, K.-H.: Praxis und Theorie - Theorie und Praxis, in: Franz Blasl (Hrsg.), Experimente im Musikunterricht, Wien 1974

Braun, G.: Die Schulmusikerziehung in Preußen, Kassel 1957

Breckhoff, W., Kleinen, G., Krützfeld, W., Nickels, W., Rössner, L., Rogge, W.,Segler, H.: Musik aktuell, Kassel 1971

Brock, J., Moser, J.: Pop-Musik mit Schülern, Mainz 1981

Bücken, E.: Handbuch der Musikerziehung, Potsdam 1931

Clauß, D., Geck, M., Kemen, H.-J., Küntzel, G.: - Banjo Musik 5/6, Stuttgart 1978

- Banjo Musik 7-10, Stuttgart 1979

Dahlhaus, C.: Was heißt Improvisation, in: Reinhold Brinkmann (Hrsg.), Improvisation und Neue Musik, Mainz 1979

Eloy, J.-C.: Improvisation: Zuflucht, Utopie oder Notwendigkeit, in: World of Music 3/1970

Fheodoroff, N.: drei zwölftenspiele, Wien 1969

Fischer Lexikon Frankfurt/Main 1975

Friedemann, L.:
- Kollektivimprovisation, Wien 1969
- Einstiege in neue Klangbereiche durch Gruppenimprovisation, Wien 1973
- Gemeinsame Improvisation auf Instrumenten, Kassel 1974
- Musik als unwiederholbares Geschehnis in: Franz Blash (Hrsg.), Experimente im Musikunterricht, Wien 1974

Frisius, R., Fuchs, P., Günther, U., Gundlach, W., Küntzel, G.: Sequenzen I, Stuttgart 1972

Fuchs, P., Gundlach, W.:
- Musik in der Grundschule, Stuttgart 1967
- Unser Liederbuch, Stuttgart 1966
- Unser Musikbuch für die Grundschule Dudelsack, Stuttgart 1976
- Unser Liederbuch für die Grundschule Schalmei, Stuttgart 1980

Götsch, G.:
- Musische Bildung, Band I, Besinnung Wolfenbüttel 1953
- Musische Bildung, Band II, Bericht, Wolfenbüttel 1953

Gottschalch, W. — Soziales Lernen und politische Bildung, Frankfurt/Main 1969

Gottschalch, W., Neumann-Schönewetter, M., Sonkup, G.: — Sozialisationsforschung, Frankfurt/Main 1971

Graml, K.: — Musik im 1. Schuljahr - Impulse für kognitives Erfassen und kreatives Gestalten, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Individuum, Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspaxis, Mainz 1974

Günther, U.: — Die Schulmusikerziehung von der Kestenberg-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches, Darmstadt 1967

Hahn, W.: — Popmusik im Unterricht, in: Erich Valentin und Helmut Hopf (Hrsg.), Neues Handbuch der Schulmusik, Regensburg 1975

Hartwich-Wiechell, D.: — Pop-Musik Köln, 1974

Haupenstock-Ramati, R.: — ludus musicalis, Band I + II, Wien 1970

Heer, J., von Knorr, E.-L., Rabsch, E.: — Musik im Leben, Band I, Frankfurt/M., 1968[19]

\- Musik im Leben, Band II, Frankfurt/M. 1958

Heer, J., Rabsch, E., Rahner, H.-E., Schröder, H., Formeberg, E.: — Musik im Leben, Band III, Frankfurt/M. 1973

Hoch, P.: — Die experimentelle Erfahrung als notwendiges Mittel einer Neuen Musik für Kinder, in: Musik und Bildung, Mainz 9/1978

Hodek, J.: Musikalisch-pädagogische Bewegung zwischen Demokratie und Faschismus. Zur Konkretisierung der Faschismus-Kritik Adornos, Weinheim 1977

Holtmann, A., Lugert, W.-D.(Hrsg.): Politische Didaktik, Band 2, Pop und Rock, Stuttgart 1981

Hörting, M., Jödes, F.: "Weg in die Musik", in: R. Stephan (Hrsg.), Über Musik und Politik, Mainz 1971

Istvanits, F.: happapäsch, Wien 1971

Jacoby, W.: Spiel ohne rhythmus, Wien 1969

Jerrentrup, A.: Entwicklung der Rockmusik von den Anfängen bis zum Beat, Regensburg 1981

Jöde, F.: Das schaffende Kind in der Musik, Wolfenbüttel 1962

Jost, E.:
- Free Jazz, Mainz 1975
- Über Jazzimprovisation, in: Reinhold Brinkmann (Hrsg.), Improvisation und Neue Musik, Mainz 1979

Keller, W.: Gruppenmusizieren in der Elementarstufe, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Individuum, Musikpäd. Theorie und Unterrichtspraxis, Mainz 1976

Kestenberg, L. u. Günther, W.: Prüfung, Ausbildung und Anstellung der Musiklehrer an den höheren Schulen Preußens, Berlin 1928

Klein, R.-R.:
- Willkommen lieber Tag, Bd. I, Frankfurt/M. 1964
- Willkommen lieber Tag, Bd. II, Frankfurt/M. 1964

Kneif, T. - Sachlexikon Rockmusik, Reinbek 1978

- Einführung in die Rockmusik, Wilhelmshaven 1979

Knieriem, J.: Bewegen - Hören, Hören - Bewegen, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Individuum, Musikpäd. Theorie und Unterrichtspraxis, Mainz 1976

Koch, P.: Funktionen schulischen Musikmachens, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Individuum, Musikpäd. Theorie und Unterrichtspraxis, Mainz 1976

Kolland, D.: Die Jugendmusikbewegung, Stuttgart 1979

Kraus, E.: in: Musik und Bildung in unserer Zeit, Vorträge der vierten Bundesschulmusikwoche in Berlin 1961.

Krause, Chr.: Unterrichtsversuch mit Hörprotokollen, in: Franz Blash (Hrsg.), Experimente im Musikunterricht, Wien 1974

Kratochwil, H.: klangstudie, Wien 1970

Kühn, H.: Improvisation und Komposition, in: Musica 5/9/10/71, 27. Jahrgang

Lehr, W.: - Kreatives Spiel mit Klängen - Verwendung von herkömmlichen Instrumenten und elektronischen Klangerzeugern, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Individuum, Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis, Mainz 1974

- Musik und Kreativität, München 1979

Keller, W.: Erfindungs- und Improvisationsübungen zur Einführung in die Neue Musik, in: Musik im Unterricht, Mainz 1964

Lemmermann, H.: - die zugabe, 10 x 9 neue Lieder für Kinder, Band 1, Lilienthal 1968

- die zugabe, Band 2

- die zugabe, Band 3

Litt, Th.: Die Philosophie der Gegenwart und ihr Einfluß auf das Bildungsideal, Leipzig, Berlin 1927

Lückert, H.-R.: Die wissenschaftlichen Grundlagen der basalen Begabungs- und Bildungsförderung III, Die Ergebnisse der Kreativitätsforschung, in: Schule und Psychologie, 12/1968

Lüttmann, R.: Improvisation und Aleatorik in Bläsergruppen, in: Franz Blash (Hrsg.), Experimente im Musikunterricht, Wien 1974

Martini, U.: Musikinstrumente - erfinden, bauen, spielen, Stuttgart 1980

Mathé, O.-K.: polyneise, Wien 1972

Meyer-Denkmann, G.: - klangexperimente und gestaltungsversuche im kindesalter, Wien 1970

- Struktur und Praxis neuer Musik im Unterricht, Wien 1972

Natorp, P.: Pestalozzis Leben und Wirken, Langensalzen 1910

Neuhäuser, M., Reusch, A., u. Weber, H.: - Resonanzen, Sekundarstufe I, Band 1, Frankfurt/Main 1973

- Resonanzen, Sekundarstufe I, Band 2, Frankfurt/Main 1977

Noll, G., Fischer, W.: Musikunterricht, Grundschule,1. - 4. Schuljahr, Mainz 1978

Orff, C.: Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick, in: Orff-Institut-Jahrbuch 1963,

Pape, W.: Musikkonsum und Musikunterricht Düsseldorf 1974

Rauhe, H.: Individuation und Sozialisation durch Wahrnehmungs- und Verhaltenserziehung im musikalischen Bereich, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Individuum, Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis, Mainz 1974

Reinfandt, K.-H.: Praxis des Musikunterrichts und didaktische Theorie, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Individuum, Musikpädagogigsche Theorie und Unterrichtspraxis, Main 1974

Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in NRW, Ratingen 1967

Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW, Ratingen 1969

(Vorläufige) Richtlinien Musik, Sekundarstufe I, Gymnasium, Köln 1978

Richtlinien und Lehrpläne für die Realschule in NRW, Musik, Köln 1978

Richtlinien und Lehrpläne für die Gesamtschule - Sekundarstufe I in NRW, Musik, Köln 1980

Roscher, W.: Improvisation - Komposition - Produktion, in: Erich Valentin und Helmuth Hopf, Neues Handbuch der Schulmusik, Regensburg 1975

Ritzel, F.: "Dieser freche Blödsinn wird seit Jahren in den Schulen geduldet" - Über Improvisation in der Musikpädagogik, in: R. Brinkmann (Hrsg.), Improvisation und neue Musik, Mainz 1979

Roeseling, K.: Die Musikerziehung in der Volksschule, in: Ernst Bücken (Hrsg.), Handbuch der Musikerziehung Potsdam 1931

Rousseau, J.-J.: Emile on de l'education, Langensalzen 1907

Schafer, R.- M.: - schöpferisches musizieren, Wien 1971

- epitaph for moonlight, Wien 1971

- statement in blue, Wien 1971

Schaper, H.-Chr.: - Improvisation im Klassenunterricht, in: Franz Blash (Hrsg.), Experimente im Musikunterricht, Wien 1974

- Medus vocalis, Konzepte zur Gruppenimprovisation, Wien 1974, Heft 1-4

Schleuning, P. (Hrsg.) Kinderlieder selber machen, Reinbek 1978

Scholl, P.-M.: Die Improvisation im Musik-Unterricht der Schule - ihr Weg aus dem deutschen Philantropismus in die Musikpädagogik des 20. Jahrhunderts, Saarbrücken 1978

Schreiner, C. (Hrsg.): Jazz aktuell, Mainz 1968

Schütz, V.: Rockmusik, Oldenburg 1982

Schünemann, G.: Geschichte der DeutschenSchulmusik, Köln 1931

Schulreform NRW, Curriculum Gymnasiale Oberstufe, Musik, Köln 1978

Segler, H.: Kreativität und musikalische Sozialisation, Musikpädagogisches Forum, Bonn 1972

Seidel, F.: Friedrich Fröbels pädagogische Schriften, Band I, Menschen - Erziehung, Erziehungs-, Unterrichts- und Lehrkunst, Wien 1883

Self, G.: - neue klangwelten für die jugend, London 1967

- vier stücke, London 1967

Silbermann, A.: Individualisierung und Sozialisierung im Unterricht, in: Egon Kraus (Hrsg.), Musik und Individuum, Musikpädagogische Theorie und Unterrichtspraxis, Mainz 1974

Sievritts, M.: - Musikdidaktik Grundband 1, Wiesbaden 1980

- Darstellende Musik, Wiesbaden 1980

Stephan, R. (Hrsg.): Über Musik und Sprache, Main 1974

Sydow, K.: - Wege elementarer Musikerziehung, Wolfenbüttel 1968

- Geschichten erzählt und verklanglicht, in: Vorträge der vierten Bundesschulmusikwoche,Musik und Bildung in unserer Zeit, Mainz 1961

Trautner, G.: Die Musikerziehung bei Fritz Jöde, Wolfenbüttel 1968

Vulliamy, G. and Ed Lee: Pop Musik in School, New Edition, Cambridge 1980

Venus, D.: Unterweisung im Musikhören, Wuppertal 1969

Warner, Th.: Zur Improvisation, Musikalische Würfelspiele, in: Musik im Unterricht, Mainz 1968

Warskulat, W.: Instrumentenbau aus Umweltmaterialien, Lilienthal 1978

Weiß, G.: Zum gegenwärtigen Stand der Didaktik, in: Erich Valentin und Helmut Hopf, Neues Handbuch der Schulmusik, Regensburg 1975

Weiss, H.: pop-collage, Wien 1974

Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht, Musik im Volk, Schule und Kirche, Vorträge der V. Reichsmusikschulwoche in Darmstadt, Berlin 1927

Name: Alter:

Name der Schule:

Schultyp: Gesamtschule
Gymnasium
Realschule
Hauptschule
Grundschule

1. Wieviele Klassen hat Ihre Schule? ...

2. Wie groß ist die durchschnittliche Klassenstärke Ihrer Klassen im Musikunterricht? von ... bis ...

3. Wieviele Musiklehrer gibt es an Ihrer Schule (Sie eingeschlossen) ..

4.1 Wieviele Wochenstunden werden im Fach Musik erteilt? ...

4.2 Wieviele Wochenstunden erteilen Sie selbst? ...

5 Wieviele Klassen erhalten Musikunterricht?

6. Wo findet der Musikunterricht statt:

6.1 Gibt es an Ihrer Schule einen oder mehrere speziell ausgestattete Musikräume?

6.2 Ist es nur ein einzelner, für den Musikunterricht reservierter Raum, ohne besondere Ausstattung?

6.3 Findet der Musikunterricht in den Klassenräumen statt?

7. Welche Medien sind vorhanden (bitte geben Sie die Anzahl und den Allgemeinzustand (z.B. defekt, neuwertig, verstimmt usw.) an):

	Anzahl	Zustand
7.1 Tafel mit Notenlinien	...	.....
7.2 Flügel	...	.....
7.3 Klavier	...	.....
7.4 Cembalo	...	.....
7.5 E-Orgel	...	.....
7.6 Cassettenrecorder	...	.....
7.7 Tonbandgerät	...	.....
7.8 Plattenspieler	...	.....
7.9 Radio	...	.....
7.10 Video-Gerät	...	.....
7.11 Schallplatten (cirka)	...	.....
7.12 Orff-Instrumente (cirka)	...	.....
7.13 welche zusätzlichen Instrumente/Medien sind vorhanden?		
... .	...	.....
... .	...	.....

8. Sind Sie darauf angewiesen, eigene Instrumente oder andere Medien (z.B. Schallplatten, Mikrophone o.ä.) mit in den Unterricht zu bringen? ja nein
Wenn ja, welche?

9. Welche Schulbücher für das Fach Musik gibt es an Ihrer Schule?

T i t e l	Zahl d. Klassensätze
.....	.....
.....	.....
.....	.....
.....	.....

10. Gehen Bücher in den Besitz der Schüler über?
ja nein gelegentlich

10.1 Wenn ja: Welche Bücher gehen derzeit in den Besitz der Schüler über:

11. Welche Musikbücher benutzen Sie hauptsächlich im Musikunterricht? (bitte aufzählen)

12. In wieviel Prozent Ihrer Musikstunden benutzen Sie die Musikbücher?
schätzungsweise .....%

13. Zusatzfrage für Grund- und Hauptschullehrer:

13.1 Haben Sie mit einigen Büchern oder speziellen Abschnitten daraus besonders gute Erfahrungen gemacht? (Bitte nennen Sie die Bücher bzw. Abschnitte)

13.2 Haben Sie mit einigen Büchern oder speziellen Abschnitten daraus besonders schlechte Erfahrungen gemacht? (Bitte nennen Sie die Bücher bzw. Abschnitte)

Und nun zum Abschluß ein paar spezielle Fragen zur Improvisation:
Auf Fachtagungen und in vielen Veröffentlichungen der letzten Jahre kann man viel Gutes und Beispielhaftes zur Improvisation hören und lesen. Da hört man von Gruppenimprovisation in der Grundschule (z.B. bei der musikalischen Darstellung eines Gewitters o.ä.) oder in der Sek. I (z.B. Vertonung einer selbsterfundenen Geschichte), bis hin zur gymnasialen Oberstufe (z.B. improvisatorische Klangexperimente und Klangcollagen mit elektronischer Musik).
Oft kann man sich jedoch den Eindrucks nicht erwehren, daß es sich bei

den beschriebenen Unterrichtssituationen irgendwie um "Besondere" handelt. Vergleicht man diese mit dem eigenen Schulalltag, so findet man sich nur an wenigen Stellen wieder, hat man nur selten ähnliche Möglichkeiten.
U.a. soll dieser Fragebogen einen Aufschluß darüber geben, inwieweit solche Denkmodelle der Musikpädagogik - die sich ja längst in den Richtlinien für den Musikunterricht niedergeschlagen haben - für die Praxis relevant sind und von den Praktikern aufgenommen werden.
Damit wir einen wirklich repräsentativen Überblick über die Situation hier in Dortmund erhalten, ist es daher wichtig, daß mögl. alle Musikpädagogen, die an den Schulen unterrichten, diese Fragen beantworten.

Wenn Sie mit den Antwortmöglichkeiten bei einzelnen Fragen nicht zufrieden sind, so notieren Sie Ihre Antwort einfach auf der Rückseite oder auf einem Extrablatt. Vielen Dank!

14. Sind Sie während Ihrer Ausbildung mit Improvisationstechniken in Berührung gekommen? ja nein
15. Wären Sie an einem Lehrerfortbildungskurs zu Improvisation interessiert? ja nein
16. Würden Sie es begrüßen, wenn es zu dieser Problemstellung Unterrichtsmaterial gäbe? ja nein
17. Lassen Sie im Musikunterricht improvisieren? ja nein

Falls Sie diese Frage mit ja beantwortet haben:

18. Wie oft? häufig gelegentlich selten
19. In welchen Klassen haben Sie improvisieren lassen?

20. Können Sie mit ein paar Stichworten diese (oder einige dieser) Improvisationen beschreiben? (thematische oder freie I., vokale oder instrumentale I.)

21. Wie stehen Ihre Schüler zur Improvisation?
    - sie stehen ihr ablehnend gegenüber
    - sie sind erst sehr reserviert, machen dann aber mit
    - sie machen in der Regel gerne mit
    - sie sind von Improvisationen begeistert
22. Was sind - aus Ihrer Sicht und an Ihrer Schule - die größten Schwierigkeiten oder Hindernisse bei improvisatorischem Musizieren im Musikunterricht?

ANLAGE

Die Ende 1982 von Schülern eines Grundkurses Musik eines Dortmunder Gymnasiums durchgeführte Befragung von ca. 600 Schülern unterschiedlicher Schulen - hat frühere Untersuchungen bestätigt und gleichzeitig auf einen neueren Stand gebracht.

Bei dem Fragebogen konnten Schüler alle Musikrichtungen ankreuzen, welche sie gerne hören. Nachstehend das Ergebnis (in Klammern die Gesamtprozentzahlen bei 563 auswertbaren Fragebögen):

1.	Neue Deutsche Welle	(74,6)
2.	Disco	(52,0)
3.	Rock'n'Roll	(39,6)
4.	Elektronische Musik	(33,7)
5.	New Wave	(32,9)
6.	Hardrock	(25,2)
7.	traditionelle Rockmusik	(19,5)
+	Reggae	(19,5)
9.	Liedermacher	(14,0)
+	Schlager	(14,0)
11.	Punk	(12,1)
12.	klassische Musik	(10,7)
13.	Politrock	(10,1)
14.	Country & Western	(8,7)
15.	Jazz	(6,4)
16.	progressive Rockmusik	(5,7)
17.	Folk/Folkrock	(4,6)
18.	sonstige (Funk/Beat)	(4,3)
19.	Kirchenmusik	(3,3)
+	Opern	(3,3)
21.	Operette	(3,0)
22.	Volksmusik	(1,2)

Das Verhältnis von improvisierter, überwiegend an Jugendliche gerichtete Musik, zu nichtimprovisierter Musik für Jugendliche (Disco, elektronische Musik) und zu den restlichen Musikrichtungen (sog. E-Musik und Schlager) beträgt 263 : 86 : 36.

D. GRÄBNER
Dissertations- u. Offsetdruckerei
Gotenstraße 3
8602 Altendorf bei Bamberg
Telefon 09545 / 8791